

# Nasjonale prøver 2007

*Arbeidet skolene etter intensjonen?  
Hvordan takler skolene presset?*

**Masteroppgave**

**Maren-Olaug Berger**



Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

## Forord

Nasjonale prøver er et aktuelt tema innen skole og utdanning i Norge. Jeg har deltatt i arbeidet med prøvene fra høsten 2003 og er engasjert i hvordan de blir tatt imot i skolen, hvordan de fungerer som kartlegging, hvilke tanker lærere og skoleledere gjør seg i forbindelse med dem og hvilket utbytte elever og skoler har av dem. Mottakelse og utbytte av de nasjonale prøvene i skolen er avhengig av hvilken holdning ledelsen ved skolene har til prøvene og hvordan ledelsen arbeider med forberedelse, gjennomføring og oppfølging/etterarbeid. Det er spennende å studere dette arbeidet i lys av skolepolitiske diskurser og ledelsesstrukturer.

Bakgrunnen for valg av tema ligger i ønsket om større innsikt i skolenes holdninger og handlinger når det gjelder de nasjonale prøvene, ønsket om å gå i dybden av relevant litteratur og ønsket om å studere dilemmaene som oppstår i spenningen mellom skolehverdagen og styring av utdanning. Arbeidet har vært en tidkrevende og lærerik prosess. Det har gitt mye ny lærdom, bedre innsikt, bedre forståelse og en mer reflektert innstilling i forhold til skole og utdanning.

Jeg ønsker å takke rektorene ved skolene jeg har fått anledning til å studere nærmere. Uten dere hadde denne studien vært umulig å gjennomføre. Takk til alle informantene som besvarte spørreundersøkelsen og en stor takk til de som stilte opp til samtale i den hektiske innspurten av skoleåret våren 2008.

Takk til forelesere og medstudenter ved ILS for fire lærerike og interessante år. Hjertelig takk til min veileder ved ILS, Eyvind Elstad, for svært nyttig og lærerik veiledning med denne oppgaven. Takk for konstruktive og gode innspill!

Takk til familie og venner for all støtte og oppmuntring. En spesiell takk til Iver og Andreas for positiv innstilling og god omsorg.

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>3</b>
<b>1. SAMMENDRAG .....</b>	<b>6</b>
<b>2. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
2.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET .....	7
2.1.1 <i>De nasjonale prøvene i lys av læreplanutviklingen</i> .....	8
2.1.2 <i>De nasjonale prøvene i lys av målstyring og accountability</i> .....	9
2.1.3 <i>Hensikten med de nasjonale prøvene</i> .....	10
2.2 HENSIKT MED PROSJEKTET .....	12
2.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....	13
<b>3. PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>15</b>
<b>4. TEORETISK REFERANSERAMME.....</b>	<b>16</b>
4.1 NASJONALE PRØVER – ET TILBAKEBLIKK.....	16
4.2 TREKK VED NORSK BARNESKOLEKULTUR .....	19
4.3 TRE PRAKSISKONTEKSTER FOR LÆRERNES PROFESJONELLE KOMPETANSE - K1, K2, K3 .....	21
4.4 SKOLEBASERT VURDERING.....	23
4.5 LÆRENDE ORGANISASJONER .....	24
4.6 ENKELTKRETS- OG DOBBELTKRETSLÆRING.....	25
4.7 MÅL- OG RESULTATSTYRING / ACCOUNTABILITY .....	26
<b>5. METODE .....</b>	<b>29</b>
5.1 FORSKNINGSDESIGN .....	29
5.2 INNHENTING AV INFORMASJON.....	31

---

5.2.1	<i>Utvalg</i> .....	31
5.2.2	<i>Spørreundersøkelse</i> .....	33
	Spørreskjema som metode.....	33
	Utarbeidelse av spørreskjemaet.....	33
	Gjennomføringen av spørreundersøkelsen .....	34
5.2.3	<i>Intervju</i> .....	35
	Intervju som metode.....	35
	Intervjuguide .....	36
	Intervjuleders utfordringer .....	37
	Gjennomføring av intervjuene.....	38
	Transkripsjon av intervjuene .....	39
5.2.4	<i>Kvalitetskrav</i> .....	40
	Validitet .....	40
	Reliabilitet.....	42
5.2.5	<i>Etikk</i> .....	44
<b>6.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>46</b>
6.1	SPØRREUNDERSØKELSEN .....	46
6.2	INTERVJUENE .....	48
6.2.1	<i>Dybdeintervjuene</i> .....	48
6.2.2	<i>Intervjuene med rektorene</i> .....	50
6.3	SAMMENLIGNING AV RESULTATENE FRA KVANTITATIV OG KVALITATIV UNDERSØKELSE.....	53
6.4	DILEMMAER .....	56
6.5	HVA FORTELLER RESULTATENE? .....	57
<b>7.</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTINGER</b> .....	<b>62</b>

---

7.1	ANALYSEARBEIDET .....	62
7.2	TREKK VED NORSK BARNESKOLEKULTUR .....	63
7.3	TRE PRAKSISKONTEKSTER FOR LÆRERNES PROFESJONELLE KOMPETANSE – K1, K2, K3 .....	65
7.4	SKOLEBASERT VURDERING.....	70
7.5	LÆRENDE ORGANISASJONER .....	72
7.6	ENKELTKRETS- OG DOBBELTKRETSLÆRING.....	75
7.7	NASJONALE PRØVER SOM KARTLEGGINGSVERKTØY FOR TILPASSET OPPLÆRING? .....	76
7.8	MÅL- OG RESULTATSTYRING / ACCOUNTABILITY.....	78
7.9	OFFENTLIGGJØRING AV RESULTATER FRA NASJONALE PRØVER .....	82
7.10	SKOLELEDERENS UTFORDRINGER.....	85
<b>8.</b>	<b>IMPLIKASJONER .....</b>	<b>87</b>
8.1	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS .....	87
8.2	IMPLIKASJONER FOR FORSKNING .....	89
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>90</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>94</b>
	VEDLEGG 1: SPØRREUNDERSØKELSE.....	94
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	96

## 1. Sammendrag

Arbeidet med denne oppgaven om nasjonale prøver har vært en svært spennende og lærerik prosess. Det har gitt meg ny kunnskap innen feltet vurdering, men også en langt større innsikt i styring av utdanning.

Resultatene fra informasjonsinnhentingene fra skolene i prosjektet viser at skolene arbeidet meget seriøst med de nasjonale prøvene høsten 2007. De fulgte i stor grad opplegget fra Utdanningsdirektoratet og la til rette for at prøvene skulle bli gjennomført på best mulig måte.

Skolene i studien ligger i kommuner med innarbeidet system for kartlegging og oppfølging av resultater. Dette er en del av strukturen for vurdering og tilrettelegging av undervisningen ved begge skolene. De nasjonale prøvene oppfattes i stor grad som et supplement med utfyllende informasjon om elevenes nivå ved disse skolene. Det er ikke gjort store grep i forhold til undervisningen eller strukturen ved skolene på grunnlag av prøvene.

I arbeidet med prøvene oppsto dilemmaer skolene er opptatt av å formidle. Lærerne og rektorene er noe undrende til hvordan de skal takle spennet mellom det å følge læreplanen og våge å jobbe med et tema lenge nok i motsetning til å la elevene arbeide med prøverelaterte oppgaver for å oppnå gode resultater. Offentliggjøring av resultater virker ulikt på ulike skoler. Hva er grunnen til dette? Hvordan håndterer de ulike skolene dette presset?

I oppgaven forsøker jeg å peke på utfordringer ved ulike sider ved de nasjonale prøvene på bakgrunn av funnene i studien sett i lys av de teoretiske perspektivene og den utdanningspolitiske diskursen. Avslutningsvis trekkes det opp implikasjoner for praksis og implikasjoner for videre forskning.

Jeg er svært ydmyk i forhold til forskningsfeltet jeg har beveget meg i. Jeg har vært opptatt av å følge forskningsetiske regler og å være nøytral. Det har vært utfordrende.

## 2. Innledning

### 2.1 Bakgrunn for prosjektet

Vurdering er ikke et nøytralt begrep. Det bidrar til å formidle verdier og holdninger. Mange er interessert i feltet, og mange har påvirkningsmuligheter ut fra sine posisjoner og interesser. St. meld. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen framhever viktigheten av evaluering:

*I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter. OECD mener at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes faglige framgang er en viktig forklaring på det relativt lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen i det norske systemet (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 77).*

I følge Opplæringslova har elevene rett til vurdering og tilpasset opplæring. ”Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering” (Forskrift til Opplæringslova § 3-1). I Kunnskapsløftet står vurdering sentralt. ”I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen ...”

(Kunnskapsløftet, 2006, s. 10). I Læringsplakaten er det blant annet uttrykt slik:

”Vurdering og veiledning skal bidra til å styrke deres motivasjon for videre læring” (ibid, s. 33). Læreplanens vektlegging av kompetansemål øker oppmerksomheten rundt vurdering og gir vurdering forsterket aktualitet.

I denne studien begrenses omfanget til å gjelde elevvurderingspraksisen på barnetrinnet. Med mange års erfaring som lærer og skoleleder ved ulike skoler, mener jeg det er grunn til å anta at tilfeldigheter i stor grad har vært avgjørende for hvilke typer vurdering elever har fått, - eller blitt utsatt for. Læreres kompetanse innen vurdering, evne til å vurdere og vilje til å arbeide med vurdering har i stor grad vært

utslagsgivende for hvordan vurderingen har foregått og hvilken effekt den har hatt. Dette har ført til svært ulik vurderingspraksis, opplevelse av vurderingen blant elevene og virkning av vurderingen på elevene. Jeg er spesielt opptatt av at elevvurdering i barneskolen skal være av god kvalitet og bør settes inn i gode og hensiktsmessige systemer. Elevvurdering er et stort og omfattende tema. I denne studien velger jeg å konsentrere meg om elevvurdering knyttet til de nasjonale prøvene på barnetrinnet.

### **2.1.1 De nasjonale prøvene i lys av læreplanutviklingen**

Det er naturlig å se de nasjonale prøvene i sammenheng med læreplanen. Ulike styringsprinsipper har ligget til grunn for de ulike læreplanene. Normalplanen av 1939 og Forsøksplanen fra 1960 var ”minstekravsplaner” som anga obligatorisk lærestoff. Denne typen plan medførte begrenset valgfrihet for skolen og lærerne. Læreplanene M74 og M87 var rammeplaner eller ”maksimumsplaner”. De ga ingen minstekrav, var mindre konkrete og innebar større grad av frihet. Skolene utarbeidet lokale planer på grunnlag av dem. Med L97 ble tenkningen rundt læreplanen endret fra stor lokal frihet til høy grad av sentral styring. (Engelsen, 2006, 25-26) ”Hernes’ forbilde var Normalplanen av 1939 med dens elevsentrerte pedagogikk kombinert med klare anvisninger av fagenes innhold” (Bergesen, 2006, s. 34). Læreplanen var svært detaljert utformet, og den var juridisk bindende. Den beskrev nøye hva undervisningen skulle bestå i og hva elevene skulle arbeide med, men den beskrev ikke målene elevene skulle nå. Dermed var den mangelfull når det gjaldt vurderingskriterier. I Kunnskapsløftet fikk vi en plan preget av målstyringstanken. Planen er svært generell, målformuleringene er vage og skolene har stor frihet. Det er blitt utarbeidet lokale læreplaner på grunnlag av formål, struktur, kompetansemål og vurdering i fagene. I følge St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* vil Kunnskapsdepartementet gjennomføre tiltak for å støtte kommunenes, skolenes og lærernes arbeid med gjennomføring av Kunnskapsløftet med blant annet veiledende læreplaner. (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 10)



Vurdering står sentralt i Kunnskapsløftet. ”Kunnskapsløftet som skolereform innebærer en endring i forholdet mellom læreplan og vurdering som styringsformer” (Eggen, 2006). I praksis kan dette forstås slik at myndighetene har forskjøvet styringen fra styring via planverket til kontroll ved hjelp av resultater. ”Endringen dreier seg om et skifte fra en substansiell og skolefaglig tilnærming til fagene mot et kompetansebasert vurderingssystem som vektlegger hva den enkelte skal mestre, snarere enn hva det skal arbeides med” (Sivesind & Bachmann i Langfeldt, Elstad & Hopmann (red.), 2008, s. 68) Dette betyr at skolene har måttet ta stilling til vurderingshensikter, vurderingsformer, vurderingskriterier og vurderingsuttrykk i sitt arbeid.

Under gjennomføringen av de nasjonale prøvene i 2004 og 2005, var L97 gjeldende læreplan. I 2007 hadde Kunnskapsløftet blitt innført. Betrakter man de nasjonale prøvene i lys av L97 og K06, kan man se de nasjonale prøvene som en presisering av læreplanenes formuleringer. Dermed kan prøvene sies å være et bidrag til mer eksakte og konkrete læreplaner.

### **2.1.2 De nasjonale prøvene i lys av målstyring og accountability**

Læreplanens fokus på målstyring og forskyvingen av styring fra prosessstyring til resultatstyring, gjør det naturlig å trekke inn ”accountability”-begrepet. Begrepet kan defineres slik: ”Accountability på norsk bør (derfor) kunne presenteres som en treklang bestående av hva vi kan kalle helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsforvaltning” (Birkeland i Langfeldt m. fl., 2008, s.60). Skolene i Norge opplever i større og større grad å stilles til ansvar for resultater når det gjelder ulike felt av skolens drift. Nasjonale prøver er en del av denne ansvarliggjøringen.

Resultatene gjøres tilgjengelige, og skolene blir rangert i mediene. Skoler og lærere stilles til ansvar og må kunne forklare årsakssammenhenger. Inn i denne formen for ansvarliggjøring er det viktig å se logikken og sammenhengene. Prosessene i skolen og resultatene fra tester må betraktes på bakgrunn av strukturene i skolen; ressurser,

bygninger, utstyr, lærere, elever, foreldre, sosiale forhold og lokalsamfunnet. (Norges forskningsråd, 2008, s. 3)

### **2.1.3 Hensikten med de nasjonale prøvene**

I St. meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* presenterte myndighetene de nasjonale prøvene slik: ”Fra 2004 blir de nasjonale prøvene viktige hjelpemidler i den formative vurderingen” (St. meld 30 (2003-2004), s. 39). I informasjonsbrosjyren til foresatte høsten 2007 ble hensikten med prøvene beskrevet slik:

*Nasjonale prøver skal gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med målene i læreplanen. (...) Resultatene fra prøvene vil gi indikasjon på utfordringer knyttet til elevenes ferdigheter i lesing, regning og lesing på engelsk. Skoler, kommuner og sentrale myndigheter skal bruke denne informasjonen i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 2).

De nasjonale prøvene er et av flere verktøy i vurderingsarbeidet. De skal bidra til å forbedre kvaliteten på opplæringen og gi lærere grunnlag for å vurdere elevenes kompetanse slik at undervisningen kan tilrettelegges og tilpasses hver enkelt elev. I hvilken grad mener skolene og lærerne prøvene har tilstrekkelig informasjonsverdi? Følgende sitat er hentet fra evalueringsrapporten ”Nasjonale prøver på ny prøve” etter gjennomføringen av prøvene i 2005:

*Det er i mange sammenhenger blitt understreket at den pedagogiske bruken av prøvene skulle være et sentralt formål, kanskje det viktigste. Dette skulle tilsi at det burde vært lagt mye vekt på at prøvene har god diagnostisk informasjonsverdi, og at det er gitt god veiledning om hvordan prøven kan brukes i det pedagogiske arbeidet. Imidlertid synes dette ikke å ha skjedd i særlig grad* (Lie, Hopfenbeck, Ibsen & Turmo, 2005, s. 22-23).

Resultatene gjøres tilgjengelige for fylker, kommuner og skoler. Da pressen har rett på tilgang, er det i praksis full offentlighet rundt resultatene. Begrunnelsen for åpenheten rundt resultatene er formulert slik: ”Dette er fordi statistiske resultater har interesse i samfunnsdebatten om skolepolitikk” (Utdanningsdirektoratet, 2007b, s. 3). Offentliggjøring av resultatene oppfattes av mange som ”støy”, og det blir stilt spørsmål ved hva den egentlige hensikten med prøvene er og hvilken effekt åpenheten

rundt resultatene har. Britt Ulstrup Engelsen refererer til Kvaless tanker om vurdering i følgende sitat:

*Han hevdet at det offisielle formålet ikke alltid er i samsvar med den faktiske, men latente, funksjonen som vurderingen har. Han mente at vurdering egentlig har en maktfunksjon. Gjennom vurderingen får man mulighet til å kontrollere eller påvirke andre menneskers atferd. Vurdering kan fungere som et disiplineringsmiddel i utdanningssystemet. Kvale mente at vurdering, særlig i form av eksamen, blir et sosialiseringsmiddel som bidrar til lojalitet overfor dem som har makt og myndighet i samfunnet (Engelsen, 2006, s.120).*

Uavhengig av hva den formulerte hensikten sier, har de nasjonale prøvene en kontrollfunksjon. De måler resultatet av en avgrenset del av arbeidet ved skolene.

Vi opplever en dreining i samfunnet mot mål- og resultatstyring. Brukeren står i sentrum og har visse demokratiske rettigheter som i vurderingsfeltet handler om nytte av kartlegging og individualisering. På den ene siden har vi en svært åpen læreplan som lærerne har utarbeidet lokale læreplaner på grunnlag av. På den andre siden iverksettes det et nasjonalt vurderingssystem hvor resultatene fra de nasjonale prøvene skal være til nytte for skolene, men som også skal offentliggjøres. ”En vektlegging av eksterne vurderinger vil synliggjøre kontroll som følge av en mer økonomisk og nyttesentrert oppfatning av skolens virksomhet som samfunnsinstitusjon” (Telhaug & Mediås i Eggen, 2007). I dette feltet oppstår det dilemmaer:

*”Skoleeiers, lederes og læreres ansvar befinner seg derfor mellom et resultat- og hierarkisk orientert ansvar gjennom dokumentering av resultater, et samfunnsmessig ansvar gjennom blant annet læreplan, et profesjonelt ansvar ivarettatt av profesjonen ”lærer” og et personlig ansvar som har referanse til egne verdier og prioriteringer” (Eggen, 2007).*

Evalueringsene etter de nasjonale prøvene i 2004 og 2005 viser en mer positiv holdning til prøvene blant lærere på barnetrinnet enn blant lærere på ungdomsskole og i videregående skole. Det kan være et uttrykk for et ønske om en presisering av læreplanen, kriterier for vurdering og et system for vurdering i barneskolen. Barneskolekulturen har i stor grad vært preget av ros og trivsel og i mindre grad

vektlagt faglig fokus og vurdering. De nasjonale prøvene kan sies å være en innføring av et formelt vurderingssystem for trinnene i barneskolen.

## 2.2 Hensikt med prosjektet

Intensjonen med de nasjonale prøvene er på Utdanningsdirektoratets hjemmeside uttrykt slik: ”Prøvene skal gi informasjon om elevenes grunnleggende ferdigheter er i samsvar med målene i læreplanene. Skolen, kommunen og de nasjonale myndighetene skal bruke denne informasjonen i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringen” ([http://udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=3418](http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=3418)). Blir de nasjonale prøvene brukt slik Utdanningsdirektoratet har uttrykt det?

Er de nasjonale prøvene i realiteten vurdering *for* læring slik intensjonen er formulert fra Utdanningsdirektoratet, eller er de vurdering *av* læring? Hvilke dilemmaer reiser seg i tilknytning til de nasjonale prøvene, og hvordan stiller skolene seg i forhold til disse dilemmaene? Hvordan takler de ulike skolene forventninger og press knyttet til resultatene fra de nasjonale prøvene?

Jeg ønsker å bruke studien til å undersøke i hvilken grad skolene arbeidet med de nasjonale prøvene høsten 2007 slik intensjonen er formulert av Utdanningsdirektoratet. Det betyr å se nærmere på i hvilken grad skolene benyttet materiellet tilknyttet prøvene, hvordan prøveresultatene har vært brukt med hensyn til tilrettelegging og tilpassing av undervisningen, hvordan arbeidet ved skolene ble organisert, om skolene mener prøvene har hjulpet dem i forbedring av kvaliteten på opplæringen og hva skolene mener om nytten av prøvene. Jeg ønsker også å finne ut hva som var bakgrunnen for valgene skolene tok og deres meninger om prøvenes nytteverdi. Dette ønsker jeg å se i lys av den utdanningspolitiske diskursen som råder.

Med bakgrunn i trekkene ved skolene i studien, ønsker jeg å foreta sammenlikninger mellom skolene med hensyn til hvordan de arbeidet med prøvene, hvordan de

---

opplevde ulike utfordringer og dilemmaer, og hvordan de takler presset de blir utsatt for når det gjelder forventninger til resultater på prøvene.

Det overordnede målet med forskningsprosjektet er forbedring og utvikling av skolen. Målet er å kunne gi nyttige tilbakemeldinger til mennesker som har innvirkning på og arbeider med vurdering i skolen generelt og de nasjonale prøvene spesielt. Jeg ønsker å sette søkelys på dilemmaer de nasjonale prøvene stiller oss overfor.

I tillegg til det overordnede målet, er et delmål å innhente informasjon og analysere informasjonen om arbeidet rundt de nasjonale prøvene på en tilfredsstillende måte. Et annet delmål er å få økt forståelse og innsikt i emnet. Et tredje delmål er et ønske om prosessen med spørreundersøkelsen og intervjuene kan være en refleksjons- og bevisstgjøringsprosess for informantene i prosjektet.

## 2.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består totalt av åtte kapitler i tillegg til forordet, kildelisten og vedleggene.

Kapittel en og to er en introduksjon til studien. Kapitlene gir en innføring i bakgrunn for og hensikt med prosjektet i tillegg til en kortfattet oversikt over resultatene.

Beskrivelsen av prosjektet med resultater, analyser og implikasjoner er inndelt i tre deler. Del I trekker opp rammene for studien og består av tre kapitler.

Problemstillingen og presiseringer i forhold til problemstillingen, presenteres i kapittel tre. Forskningsspørsmålene danner grunnlaget for metodevalg og datainnhenting som omtales i kapittel fem. Kapittel fire omhandler den teoretiske referanserammen oppgaven er satt inn i. Her blir bakgrunnen for de nasjonale prøvene i Norge blir trukket opp. I kapittel fire presenteres også teorien jeg ønsker å knytte studien til. Disse emnene er grunnlag for analysen i kapittel syv. I kapittel fem beskrives og begrunnes metodene som er valgt i prosjektet. Det redegjøres for metodene som ble benyttet i datainnsamlingen, og jeg går nærmere inn på

utfordringene i bruken av metodene. I dette kapitlet behandles også krav til kvalitet i tillegg til etiske dilemmaer ved prosjektet.

Del II omhandler resultater fra undersøkelsene og består av to kapitler. Presentasjonen av resultatene foregår i kapittel seks. Her blir resultatene satt inn i matriser som gjør informasjonen oversiktlig og tilgjengelig. Disse gjør det mulig å danne seg et bilde av informasjonen. De gir oversikt over helheten, viser sammenhenger, antyder mønstre og peker på spenninger i materialet. I tillegg kommenteres resultatene.

I kapittel syv analyseres og drøftes resultatene i lys av teori beskrevet i kapittel fire, rapporter fra tidligere forskning og aktuelle temaer knyttet til den utdanningsfaglige og politiske diskursen. Funnene blir betraktet fra ulike synsvinkler og informantenes ”stemmer” kommer fram. Resultatene betraktes også i forhold til spørsmål og innfallsvinkler trukket inn i kapittel 2.1.

Del III gir implikasjoner basert på de tidligere kapitlene i oppgaven. Kapittel 8.1 gir implikasjoner for praksis, og kapittel 8.2 gir implikasjoner for videre forskning. Del III er en oppsummering hvor jeg peker på utfordringer og dilemmaer, trekker linjer og stiller spørsmål. Den gir svar på problemstillingen i den grad det er mulig ut fra omfanget på prosjektet, og den trekker opp tanker om videre forskning i feltet. Studien gir ingen fasitsvar. Den omhandler imidlertid aktuelle temaer og setter fokus på områder som er vesentlige for det videre arbeidet med nasjonale prøver. Jeg håper arbeidet kan være et bidrag i debatten om de nasjonale prøvene og at innspillene fra prosjektet kan være med å belyse problematikken rundt vurdering i barneskolen.

### 3. Problemstilling

Prosjektets problemstilling lyder:

***I hvilken grad og på hvilke måter ble de nasjonale prøvene 2007 benyttet i utviklingsarbeidet ved to barneskoler?***

Forskningsspørsmålene under er formulert på bakgrunn av problemstillingen og danner bakgrunn for spørsmålene i undersøkelsen og analysene som følger senere i oppgaven.

I hvilken grad er arbeidet med prøvene utført etter intensjonen formidlet av Utdanningsdirektoratet?

I hvilken grad er skolene tilfredse med innhold og form i de nasjonale prøvene høsten 2007?

I hvilken grad er resultatene av prøvene brukt til tilpassing og tilrettelegging av undervisningen til den enkelte elev?

I hvilken grad benyttet skolene seg av materialet på Utdanningsdirektoratets nettsider?

I hvilken grad var arbeidet rundt prøvene samordnet ved skolene?

I hvilken grad samarbeidet lærerne i arbeidet med prøvene?

I hvilken grad mener skolene prøvene har vært nyttige i arbeidet med å forbedre kvaliteten i opplæringen?

## 4. Teoretisk referanseramme

### 4.1 Nasjonale prøver – et tilbakeblikk

Da nasjonale prøver første gang ble gjennomført i Norge i 2004, skapte det stort engasjement og mye omtale. Allerede i 1988 hadde en OECD-rapport påpekt at det norske utdanningssystemet ikke kunne fremskaffe systematisk kunnskap om det faglige nivået i norsk skole. (Bergesen, 2006, s. 101) Saken ble drøftet og utredet, og i 1998 la Moe-utvalget fram en rapport som blant annet påviste mangel på systematisk skoleevaluering. Utvalget foreslo å innføre flere tester, - noe som ble avvist fra lærerorganisasjonene. Utvalget foreslo også å innføre et system med statlige inspektører som skulle besøke skolene med tanke på kvalitetsvurdering. Dette ble aldri innført. Resultatene fra PISA-undersøkelsene satte ny fart i arbeidet med å få kjennskap til resultatene i den norske skolen. Kvalitetsutvalget ble opprettet, og i juni 2002 la utvalget fram en delinnstilling med forslag om å etablere et nasjonalt system for kvalitetsvurdering med vekt på læringsutbytte. Det ble foreslått å innføre nasjonale prøver i lesing, skriving, regning og engelsk på 2., 4. og 10. trinn. Samme innstilling foreslo åpenhet rundt resultatene, men understreket at det ikke ønsket rankinglister på bakgrunn av resultater. (NOU 2002: Førsteklasses fra første klasse)

Regjeringen Bondevik, med Kristin Clemet som utdanningsminister, arbeidet for å innføre et kvalitetsvurderingssystem i norsk skole. Kvalitetsutvalget fikk stor oppslutning om sine forslag, og det ble besluttet å gjennomføre nasjonale prøver våren 2004. Hensikten med prøvene var å få kunnskap om læringsutbyttet som grunnlag for forbedring. ”Vi understreket at formålet med prøvene var utvikling, ikke kontroll” (Bergesen, 2006, s. 104). Prøvene i lesing, engelsk og matematikk på 4. og 10. trinn ble første gang gjennomført våren 2004. Samme høst kom en evalueringsrapport utført av en forskergruppe på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Rapporten meldte om faglige svakheter ved prøvene. Det viste seg at prøvene hadde



et altfor ambisiøst omfang med hensyn til kompetanser elevene skulle måles i. Dette gjaldt spesielt matematikkprøvene. Prøvene krevde uforholdmessig mye arbeid med hensyn til retting, og de strakk ikke til når det gjaldt diagnostisering av ferdigheter. Lærerne kritiserte at de ikke hadde fått veiledningsmateriell knyttet til oppfølgingen av prøvene. Rapporten fastslo også at fagmiljøene som hadde fått i oppdrag å utarbeide prøvene, hadde fått for stor frihet til selv å avgjøre design, oppgaveformater, vurderingskriterier og rapporteringsskalaer. Det forelå ingen felles standard for utarbeiding og oppbygging av prøvene.

*Vi har konstatert at årets nasjonale prøver på flere måter har fungert lite tilfredsstillende, og vi har av den grunn advart mot å rapportere resultatene slik det var planlagt. (...) Med en mer enhetlig tilnærming kan man bedre kommunisere med skoleeiere, skoler, lærer og elever om formål og betydning av resultater (Lie, Caspersen & Björnsson, 2004, s. 44-45).*

Da rapporten forelå, var det allerede avgjort at nasjonale prøver skulle gjennomføres i 2005 i et langt større omfang. Prøvene ble gjennomført i norsk, matematikk og engelsk på 4., 7., 10. og 13. årstrinn våren 2005. Det medførte boikottaksjoner og store medieoppslag. Høsten 2005 forelå en evalueringsrapport om prøvene. Rapporten rettet sterk kritikk mot flere sider ved prøvene. Når det gjelder det uttalte formålet med prøvene, sier rapporten blant annet følgende:

*Det har i mange sammenhenger blitt understreket at den pedagogiske bruken av prøvene skulle være et sentralt formål, kanskje det viktigste. Dette skulle tilsi at det burde vært lagt mye vekt på at prøvene har god diagnostisk informasjonsverdi og at det er gitt god veiledning om hvordan prøven kan brukes i det pedagogiske arbeidet. Imidlertid synes dette ikke å ha skjedd i særlig grad. (...) Vi frykter at disse resultatene senere kan gi opphav til ikke holdbare slutninger om elevenes framgang. Det er i det hele tatt et problem hvis resultater med dårlig validitet og reliabilitet skal følge elevene og brukes som grunnlag for det pedagogiske arbeidet (Lie m.fl., 2005, s. 22-23).*

Rapporten ble lagt fram like før regjeringsskiftet høsten 2005. I Soria Moria-erklæringen erklærte den nye rød-grønne Stoltenberg II-regjeringen at den ønsket å videreutvikle og forbedre de nasjonale prøvene. Det ble en pause fra nasjonale prøver i 2006. Høsten 2007 ble prøvene igjen gjennomført i regning, lesing på norsk og lesing på engelsk, - denne gang på 5. og 8. trinn. Regjeringen ønsket åpenhet rundt

resultatene, men den ønsket det ikke skulle legges til rette for rangering av skoler. Det førte til at resultatene ble gjort tilgjengelige for skoler, kommuner og fylker. Da pressen har rett til innsyn, ble det i praksis åpnet for rangering av skoler som under den foregående regjeringen. Resultatene ble imidlertid noe vanskeligere tilgjengelige.

Dette tilbakeblikket forteller om en vesentlig endring fra prøvene i 2004 og 2005 til prøvene i 2007. De to første årene ble elevene testet på slutten av småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen. Det ligner på en sluttvurdering, og det er nærliggende å tenke at testen skulle ha en kontrollfunksjon. Fra å teste elevene på 4., 7. og 10. trinn på våren 2004 og 2005, ble prøvene flyttet til høsten på 5. og 8. trinn i 2007. Det betyr at elevene skal ha avsluttet arbeidet med kompetansemålene i læreplanene for 4. og 7. trinn. Dermed kan prøvene gi elever, foreldre og lærere et inntrykk av nivået på elevkullet og hos enkeltindivider i starten av skoleåret og i starten av en ny periode, - mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Når prøvene er blitt flyttet fra våren på 4. og 7. trinn til høsten på 5. og 8. trinn, gir det et signal om at testen skal fungere som en diagnostisering for videre arbeid framfor at testen skal være en summativ vurdering og ha en kontrollerende funksjon.

Til tross for den uttalte hovedhensikten hele tiden har vært tilrettelegging for undervisning i tillegg til grunnlag for utvikling, er det ingen tvil om at det har ligget et kontrollerende element i prøvene. Etter endringen som følge av regjeringsskiftet i 2005, er resultatene i mindre grad en dom over skolen. Kontrollelementet er redusert, og prøvene har i større grad et utviklingsaspekt i seg.

Noe av kritikken mot prøvene i 2004 og 2005, spesielt fra lærerne, besto i at det i svært liten grad forelå veiledningsmateriell til prøvene. Lærerne var usikre på hvordan de best kunne benytte resultatene med hensyn til tilrettelegging, og de etterspurte veiledning for utvikling. Dette kommer tydelig fram i evalueringsrapportene. Prøvene i 2007 var mer gjennomarbeidet med tanke på lærernes arbeid. Det var lagt opp til mindre krevende rettelser i tillegg til et fyldigere veiledningsmateriell. I følge rapporten utarbeidet etter prøvene i 2007, svarte 48 % av lærerne at veiledningsmaterialet var til meget eller ganske god hjelp i oppfølgingsarbeidet.

(Kavli, 2008, s. 90) Større vektlegging av den praktiske bruken av resultatene etter testene, vitner også om en dreining i retning av skoleutvikling.

Utdanningsminister Kristin Clemet sto fast på total åpenhet rundt resultatene.

Kunnskapsministrene Øystein Djupedal og Bård Vegar Solhjell tonet ned offentliggjøringen av resultatene fra nasjonale prøver. Den rød-grønne regjeringen ønsket at resultatene skulle gjøres tilgjengelige for de som har nytte av dem. Til tross for denne dreiningen i retning av utvikling i praksis ikke betyr stor forskjell fra tidligere, er holdningen til bruk av resultatene et signal til skole og samfunn. Tendensen til uthenging av skoler og lærere er redusert. Dette viser også endringer av prøvene fra 2004 til prøvene i 2007.

## 4.2 Trekk ved norsk barneskolekultur

St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* oppsummerer tilstanden i norsk skole slik:

*Elevene trives i sin alminnelighet godt på skolen og har god selvfølelse. Trivsel i barne- og ungdomsårene er viktig i seg selv og gir et godt utgangspunkt for videre læring. De fleste barn og unge er interessert i å lære og føler stor grad av tilhørighet til skolen. Norske elever har også god forståelse for demokratiske prosesser. Norske elever ser ut til å være kreative og selvstendige, noe som er viktig i framtidig arbeidsliv. (...) Regjeringen er imidlertid bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Det er spesielt alvorlig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft ventes å gå ned. (...) Norske elever presterer under gjennomsnittet i OECD-landene og er svakest i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 5-6).*

Det har vært viktig å ha elever som trives, elever som bygger selvtillit og elever som har det godt sammen slik professor Lars Løvlie har oppsummert etterkrigstidens skolepolitikk: "(...) å skape en skole der elevene trives og som gir dem selvtillit." Den samme professoren legger til at lærerne har lyktes god med å realisere disse målene. (Bergesen, 2006, s. 31) Forholdene i norsk skole er med andre ord ikke et resultat av

skoler som ikke har utført oppdraget sitt, men et resultat av skolepolitikken som har vært gjeldende.

Det kan sies at barneskolekulturen i Norge er ”snill”, rosende og uforpliktende. Det har ikke vært krav til karakterer eller skriftlig vurdering på barnetrinnet. ”I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter” (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 77). Dette har muligens gjort at kravene til konstruktive tilbakemeldinger har hatt et tilsvarende lavere nivå i barneskolen enn i ungdomsskolen og videregående skole.

*Evalueringen viser at lærerne fremstår som støttende og inkluderende og skaper trygge rammer for elevenes læring, men også at de ofte kvier seg for å stille faglige krav som er fundert i realistiske forventninger til elevene, særlig på ungdomstrinnet (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 15).*

Kirsti Klettes arbeid med analyse av arbeids- og samtaleformer i klasserommet etter innføringen av Reform 97, har et tydelig budskap. Studien er foretatt i videregående skole, men jeg mener den har overføringsverdi til grunnskolen. I hennes analyser framkommer det at hyppig bruk av ros og fravær av klare standarder er framtrekkende trekk i arbeidet i klasserommet. ”Gjennomgående gir lærerne få og eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer” (Klette, 2003, s. 52-53). Hun mener det har vært en tendens til at elevene har fått uklare tilbakemeldinger og at lærerne stiller relativt lave krav til prestasjoner i Norge.

*Det er vanlig at elevenes arbeid aksepteres som ”fint” eller ”flott”, uavhengig av elevenes arbeidsinnsats og kvaliteten på det produktet de framviser. En slik praksis kan føre til at elevene lærer seg til at lærernes tilbakemeldinger ikke gir dem noen retningslinjer for hva en god prestasjon er” (Dale & Wærness, 2004, s. 78).*

En forskningsrapport fra USA publisert av American Educational Research Association har følgende utsagn om læreres tilbakemeldinger til elever:

*Several researchers have reported that feedback is significantly more effective when it provides details of how to improve the answer rather than just indicating whether the student’s work is correct or not. Feedback lacking in*

*specificity may cause students to view it as useless, frustrating, or both. It can also lead to uncertainty about how to respond to the feedback and may require greater information-processing activity on the part of the learner to understand the intended message* (Review of Educational research, 2008, s. 157-158).

Norsk utdanningspolitikk har gjennomgått store endringer de siste årene. En del av dem kan betegnes å være direkte konsekvenser av internasjonale undersøkelser som forteller om dårlige faglige resultater i norsk skole samtidig med en ressurstilgang i norsk skole som er forholdsvis høy sammenlignet med andre land i undersøkelsene.

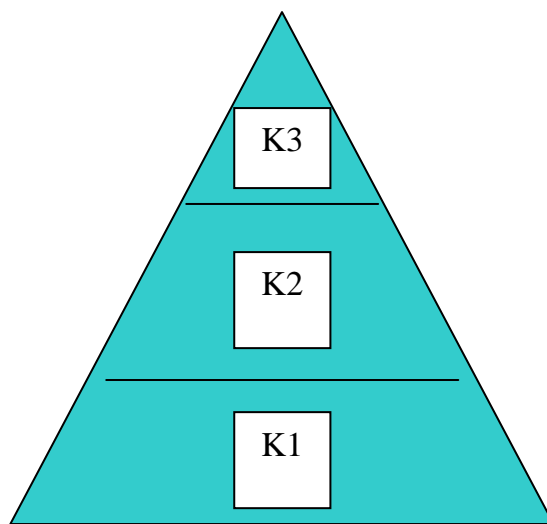
### 4.3 Tre praksiskontekster for lærernes profesjonelle kompetanse - K1, K2, K3

Erling Lars Dale og Jarl Inge Wærness beskriver de tre praksiskontekstene K1, K2 og K3 for lærernes profesjonelle kompetanse. De sier bl.a.: ”Lærernes profesjonelle kompetanse er en forutsetning for at tilpasset og differensiert opplæring kan inngå i lærestedets arbeid med kvalitetsforbedring” (Dale & Wærness, 2003, s. 192). Den første praksiskonteksten, K1, dreier seg om at læreren kommuniserer med elevene med tanke på organiseringen og gjennomføringen av opplæringsløpet. Samspillet angår elevenes nivå, læreplan, tilpassing, differensiering og vurdering.

Hovedinnholdet i K1 er avhengig av god og gjennomtenkt planlegging. Undervisning dreier seg ofte om øyeblikksbestemte overveielser og handlinger. Dette betegnes som handlingstvang. Lærerens kommunikasjon med eleven viser i hvilken grad læreren er handlingsdyktig og har innsikt i opplæringssituasjonen. Elevmedvirkning og tilpassing av opplæringen til hver enkelt elevs forutsetninger er avhengig av lærerens dyktighet.

Den andre praksiskonteksten læreren er deltaker i, K2, handler om å planlegge og å vurdere gjennomføringen av opplæringen. Vurdering dreier seg i denne sammenhengen om vurdering av gjennomføringen av opplæringen og er viktig med tanke på utvikling av egen praksis. ”Kompetansen på det andre praksisnivået gjelder handlingsdyktighet og innsikt i å vurdere gjennomføringen av opplæringen i

etterhånd” (ibid, s. 193). I denne konteksten er kollegene en viktig faktor med tanke på utveksling av ideer, undervisningsopplegg, arbeidsmåter i opplæringen og diskusjoner. Kollegiale relasjoner betyr mye, og diskusjoner og samarbeid kan bidra til å heve kompetansen blant lærerne. Handlingstvangen er svekket i forhold til K1. Skoleledelsens ansvar ligger i å tilrettelegge for samarbeid på K2-nivå. Ledelsen må sørge for at samarbeidet mellom lærerne hever seg over det daglige innholdet og opplegget i fagene og innebærer diskusjoner og arbeid om differensiering og opplæring på et overordnet nivå.



**Figur 4.1 Tre praksiskontekster for lærernes profesjonelle kompetanse**

I K3, den tredje praksiskonteksten, er refleksivitet sentralt i kompetansebegrepet. ”Profesjonell kompetanse forutsetter evne og vilje til refleksjon...” (ibid, s. 193). Skolen arbeider med kritiske analyser av egen praksis. På dette nivået er læreren fri for handlingstvang. ”Skolen utforsker seg selv ved å beskrive, fortolke, analysere og forklare hendelser og fenomener knyttet til differensiert opplæring og utdanningens mål om helhetlig kompetanse ...” (ibid, s. 193). Refleksjon og læring i organisasjonen knyttet til kollegiets erfaringer og kompetanse er vesentlige elementer i arbeidet.

De tre praksiskontekstene beskriver ulike kvalitetsnivåer ved lærernes profesjonalitet og lærestedets evne og innsikt i forhold til å arbeide med lærernes kompetansenivå. Dersom lærere skal kunne utvikle kompetanse på K3-nivå, må ledelsen ved lærestedet

legge til rette for det og aktivt kommunisere at det forventes arbeid hvor grunnleggende spørsmål knyttet til opplæringen er tema. ”En profesjonell kompetanse er viktig for at lærestedet skal klare å opprettholde styrken i sine handlinger, noe som er en forutsetning for en bærekraftig skole” (ibid, s. 194).. Dersom organisasjonen skal fungere godt, er det nødvendig at ledelsen kommuniserer forventninger til lærernes profesjonelle kompetanse og samspillet mellom lærerne. Det er ikke nok at enkeltmenneskene innehar kompetanse dersom den ikke benyttes.

## 4.4 Skolebasert vurdering

Skolebasert vurdering ligger som et bakteppe for studien; - undersøkelsen, intervjuene og analysene. Formålet med skolebasert vurdering har vært og er skoleutvikling. ”Et vesentlig poeng med skolens utviklingsarbeid er derfor å lære av sine erfaringer slik at kompetanse for å møte krav og utfordringer økes. Det gir det beste grunnlag for kvalitetsutvikling på sikt” (Grøterud & Nilsen i Haug & Monsen (red.), 2002, s. 37). Kjernepunktet i skolebasert vurdering er formulert slik:

*Læringspotensialet ligger ikke i selve vurderingen, men etterarbeidet. Det er den faglig kvalifiserte diskusjon som er basert på lærernes egne erfaringer med undervisningstiltak og med hvordan skolen som organisasjon legger til rette for undervisning, som kan klargjøre, bevisstgjøre og videreutvikle lærernes kompetanse (ibid, s. 47).*

Skolebasert vurdering er en kontinuerlig læring på grunnlag av informasjon, kunnskap, innsikt, erfaring og ny informasjon. Dersom skolen skal utføre oppdraget sitt i tråd med lover og læreplan, må skolen være i utvikling. Dersom skolen skal være i utvikling, må ledelsen og lærerne sammen prioritere utviklingsarbeid.

All vurdering har både et kontrollperspektiv og et vurderingsperspektiv. Begge perspektivene er viktige, og begge perspektivene kan bidra til skoleutvikling. Utviklingsarbeidet har imidlertid en sterk basis i personalets erfaringer. Klarer skolen å møte vurdering i lys av erfaringene den besitter, vil kompetansen for å møte utfordringene øke.

## 4.5 Lærende organisasjoner

En lærende organisasjon er en organisasjon i kontinuerlig læring, - så vel individuelt som kollektivt. Medlemmene i organisasjonen er bevisst læring i hele organisasjonen, og de er opptatt av helheten i organisasjonen framfor egne oppgaver og egen nytte. Peter Senge har markert seg sterkt med teorien om lærende organisasjoner og har en systemisk innfallsvinkel når det gjelder organisasjoner. Han mener vi kan ha vanskelig for å forstå hvordan organisasjoner egentlig fungerer da vi er bundet opp av de etablerte mentale bildene våre og ikke forstår langsiktige virkninger av det som skjer i et sosialt system. (Roald, 2000, s. 36) "Senge nyttar omgrepet "kreativ spenning" for å uttrykke liv, dynamikk og fridom i ein organisasjon der læringsprosessen har basis i intensjon framfor reaksjon" (ibid, s. 36). I lærende organisasjoner finnes det et mangfold av læringsforhold.

*Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring. I en slik lærende organisasjonskultur vil det forefinnes et mangfold av kulturelle "oppskrifter" for læring. Disse oppskriftene vil ha å gjøre med hvem som bør lære, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres (Wadel, 2002, s. 13).*

Karakteristisk for en lærende organisasjon er at menneskene lærer å lære i lag. Personene setter seg inn i hverandres måter å lære på. Det kan blant annet innebære tilpasning av egen læremåte til andres måter å lære på. Det oppstår stadig nye læringsforhold, - formelle og uformelle, og læringsforholdene er symmetriske slik at læringsrollene alternerer. Relasjonene mellom aktørene har betydning i læringsforhold, og læringsforhold er en tillitssak. "Motivasjonsforhold er kjennetegnet av at partene gjensidig er i stand til å motivere hverandre og gjensidig lar seg motivere av hverandre. Slike motivasjonsforhold forutsetter dog at det eksisterer tillitsforhold, aktelsesforhold og følelsesforhold" (ibid, s. 16).

Læringsforholdene som oppstår mellom medarbeidere, er de viktigste læringsforholdene i en organisasjon. Dette gjelder i like høy grad mellom lærende som mellom lærende og leder. "Læringsledelse fordrer at læringslederen etablerer



---

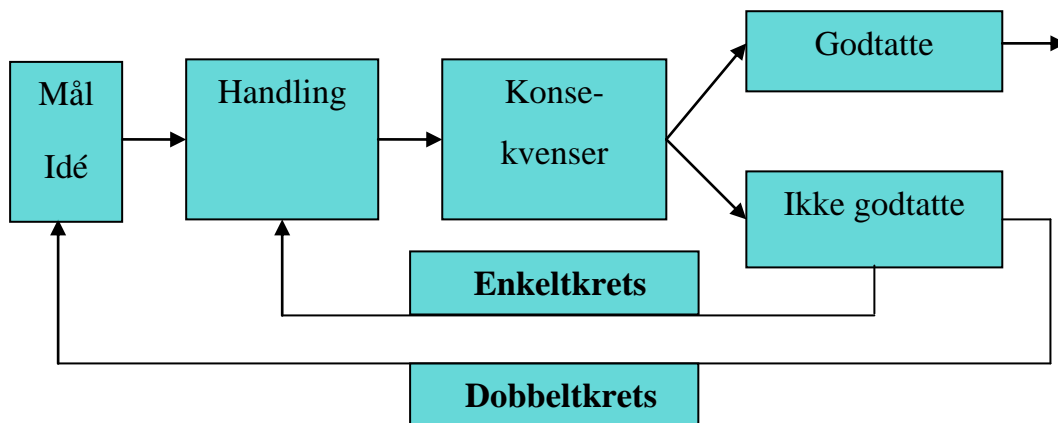
læringsforhold mellom seg selv og den ledede/lærende” (ibid, s. 76). Læringsledelse innebærer også å legge til rette for etablering av nye læringsforhold. ”Læringsledelse kan ses på som betegnelse på en samhandlingsprosess. Læringsledelse er da ikke en betegnelse kun på hva læringsledere foretar seg; det blir en betegnelse på hva lærere/ledere foretar seg sammen” (ibid, s. 104).

Evnen til å overføre læring fra en situasjon til en annen, er en utfordring. Lærende organisasjoner har evnen til å ivareta kunnskap fra et prosjekt og benytte kunnskapen i et annet prosjekt. ”En skole som er i stand til å utnytte mangfoldet på en positiv måte, har et potensial for å utvikle seg til en lærende organisasjon” (Dale & Wærness, 2006, s. 249).

## 4.6 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring

Organisasjonslæring er en prosess som er avhengig av i hvilken grad medlemmene engasjerer seg. Med begrepet enkeltkretslæring mener Argyris og Schön at man tar tak i begåtte feil og retter dem opp. Enkeltkretslæring får konsekvenser for videre handlinger og fører til forbedringer. Denne formen for læring påvirker saksforhold, handlinger og strategier innenfor de bestående rammene. Den gir en endringseffekt, men den er overflatisk og endrer ikke strukturer, mål og prosesser i organisasjonen.

Dobbeltkretslæring er en mer dyptgående læringsprosess som handler om å gå tilbake og revidere mål og verdier. Slike handlinger forutsetter endringsvilje hos medlemmene i organisasjonen. Medlemmene må ha handlingsrom hvor det er kultur for å prøve og å feile, - og hvor formelle og uformelle læringsarenaer taes i bruk.



**Figur 4.2 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring** (Etter Argyris og Schön (1978) i Roald, 2000, s. 33)

Det er ingen motsetning mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, - noe som også kommer fram i Figur 4.2. Dobbeltkretslæring kan imidlertid være mer krevende enn enkeltkretslæring. Dersom tendensen i retning enkeltkretslæring er stor, kan det være en omfattende prosess å heve læringen til et høyere nivå. (ibid, s. 34)

Deuterolæring, eller metalæring, handler om å se sammenhengene mellom læringsnivåene, se sin egen læring i "fugleperspektiv", reflektere over egen læreprosess og forstå hvordan læringen foregår. På organisasjonsnivå handler det om å prioritere og å skaffe rom for refleksjon rundt organisasjonens læring slik at organisasjonen kan heve seg fra enkeltkretslæring til dobbeltkretslæring.

## 4.7 Mål- og resultatstyring / accountability

De siste årene har medført store endringer av styringsstrukturen i norsk skole og utdanning. St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er et av dokumentene som varsler endringer. Der står det blant annet:

*I sum innevarsler denne meldingen en klarere nasjonal styring av skolen. (...) Det er imidlertid også behov for å styrke den nasjonale styringen med*

*skolepolitikken. Det er et viktig nasjonalt lederansvar å sikre at sentrale mål som er satt for skolen, blir nådd. Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse. (...) Regjeringen forventer at skoleeierne tar et sterkere ansvar for oppfølgingen av elevenes utbytte av opplæringen, men gir samtidig tilbud om mer støtte fra nasjonalt nivå (St.meld. nr. 31 (2007-2008), s. 11-12).*

Styring av norsk utdanning har gjennomgått en endring fra å være regelstyrt til å være målstyrt. Styringsstrukturen "New Public Management" har vært en inspirasjonskilde for skiftet av styringssystem i norsk skole. Det innebærer i store trekk en tydelig lederrolle, større lokalt handlingsrom, økt krav til måloppnåelse, økt krav til resultater og større fokus på brukerstyring og brukervedvirkning. Som et resultat av dreiningen av styringssystem, stilles ledere i større grad til ansvar for handlingene og resultatene av handlingene sine. "Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. (...) Regjeringen vil bidra til at flere skoler gir elevene et bedre læringsutbytte og vil stille tydeligere krav til skoleeierne" (ibid, s. 10).

*Ansaret for kvaliteten i skolens virksomhet er blitt delegert til skoleeierne (i hovedsak fylker og kommuner). Men i varierende grad har fylker og kommuner vært i stand til å forholde seg til et slikt delegert ansvar. For å sikre kvaliteten i skolens virksomhet og at det nasjonale regelverket blir overholdt, "er det nødvendig at skoleeierne blir underlagt tilsyn og kontroll" (St. m. 31 (2007-2008) (Elstad, 2008b, s. 1).*

Rapportering av ulike resultater har økt i omfang for norske skoler. Skolene rapporterer læringsresultater, ressursbruk og resultater fra brukerundersøkelser.

*Den nye endringen er at det nå er staten som bestemmer hva den enkelte skole skal vurdere seg selv opp mot. Her er det kjernen i den nye logikken ligger: Skolene skal stilles til ansvar for de mål som staten setter. Det skjer gjennom det nasjonale systemet for skolevurdering, det opereres gjennom Skoleporten, og dets viktigste instrument på nasjonalt nivå er de nasjonale prøvene" (Langfeldt & Elstad i Bedre skole 4/2007).*

Det at skolelederen stilles til ansvar for resultatene ved skolen, betegnes som accountability, ansvarliggjøring eller ansvarsstyring. "Fokus rettes mot management av målbar resultatproduksjon" (Birkeland i Langfeldt m.fl. (red.), 2008, s. 57).

Et av dilemmaene i dette ligger i om bildet som blir tegnet av en skole, gir et riktig inntrykk. Et annet dilemma er spenningen mellom den profesjonelle ansvarligheten og den personlige ansvarligheten.

*Det kan føre til at viktige dimensjoner ved utdanningen – som ikke lett eller billig kan måles – usynliggjøres. Konsekvensen kan bli en spenning mellom profesjonell og /eller personlig ansvarlighet og den resultatorienterte ansvarliggjøringen (Ottesen, 2008, s. 15).*

Skolene skal evalueres på bakgrunn av gitte kriterier. De skal være nytenkende samtidig med at de skal unngå feil og avvik. De skal tenke langsiktig, men også levere gode resultater nå. De skal følge regler, men også være fleksible. Lærere og skoler skal samarbeide, men de skal også konkurrere om gode resultater. Lærere og skoleledere har et personlig ansvar for beslutninger, handlinger og resultater, men de har også et ansvar i forhold til elevers helhetlige utvikling, team og fellesskap. (ibid, s. 11) Hvordan bør skolene opptre i dette feltet av paradokser og dilemmaer?

Skolene blir gjenstand for styring gjennom mål og blir i større grad enn tidligere blottlagt for andre i samfunnet. ”Evaluering og kvalitetssikring innebærer dermed en skole som må opptre med mer transparens (...)” (Bachmann, Sivesind & Bergem i Langfeldt m.fl. (red.), 2008, s. 105)

Resultatene fra de nasjonale prøvene viser i første rekke elevenes prestasjoner. De viser imidlertid også skolens kvalitet innen struktur og prosesser. I hvilken grad makter skolene å gå inn i arbeidet med de nasjonale prøvene og innarbeide dem i sitt helhetlige system av kartlegging og vurdering? I hvilken grad påvirker mål- og resultatstyring skolenes atferd?

## 5. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metoder som er valgt for å samle inn nødvendig informasjon og analysere informasjonen. Valg av metode har avgjørende betydning med hensyn til krav til kvalitet og pålitelighet i prosjektet. Metoden skal være et redskap for å drive prosjektet framover. Ved hjelp av metoden skal problemstillingen belyses og analysene utføres. Oppsummeringen skal vise et prosjekt hvor metoden har belyst spørsmålene i tilfredsstillende grad. Det er vesentlig at leseren kan følge logikken i valgene som er tatt underveis. Det har stor betydning at informantene kjenner seg igjen i og kan bekrefte resultatene som presenteres.

### 5.1 Forskningsdesign

På bakgrunn av problemstillingens karakter, valgte jeg en studie med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologisk filosofi er læren om det som viser seg, - deres framtoning og slik de oppfattes av oss. (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006, s. 80) I denne studien er de nasjonale prøvene 2007 fenomenet som studeres. Jeg ønsket å få kjennskap til hvordan skolene arbeidet med og oppfatter de nasjonale prøvene som ble gjennomført høsten 2007. Gjennom å utforske menneskenes meninger og beskrive menneskene i de respektive skolene og deres erfaringer med og forståelse av prøvene, ønsket jeg å danne meg et bilde av deres mening om fenomenet.

På bakgrunn av formålet, valgte jeg å foreta casestudier. Ordet case kommer fra latin "casus" som betyr "tilfelle" og i casestudier studeres ett eller noen få tilfeller inngående. (ibid, s. 84)

*Casedesign innebærer et studium av en eller flere caser over tid gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. Caseundersøkelser kan med fordel gjennomføres ved å kombinere forskjellige metoder for å skaffe seg mye og detaljerte data (Yin 2003). (...)Caseundersøkelser består kort sagt i å samle så*

*mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen (casen) (ibid, s. 84).*

En casedesign ville gi en helhetlig forståelse av enhetene og innebære informasjonsrikdom. Det kan være en innvending mot casestudier at generalisering på bakgrunn av resultatene er vanskelig. Da hensikten i en slik studie er å få utfyllende informasjon om avgrensede fenomener, trenger dette ikke være et problem.

”Casestudier er ofte basert på kvalitative tilnærminger, men kan også kombinere kvalitative og kvantitative data. I alle tilfeller er casestudiene som regel svært intensive studier om omfatter mye informasjon om enheten som studeres” (Grønmo, 2004, s. 91). For å få en god oversikt og tilstrekkelig forståelse av feltet, valgte jeg å utarbeide og gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærere på femte trinn.

Undersøkelsen ville gi en grovskisse over hvordan skolene har arbeidet. På bakgrunn av informasjonen fra undersøkelsen, valgte jeg deretter å foreta dybdeintervjuer i grupper med de samme lærerne for å få en dypere og mer inngående forståelse av hva informasjonen i spørreundersøkelsen fortalte. I etterkant av intervjuene med lærerne ved de respektive skolene, hadde jeg samtaler med hver av rektorene hvor det ble fokusert på arbeidet i et lederperspektiv.

Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse i forkant, ville informantene få informasjon om hva intervjuet ville dreie seg om. Intervjuer gir en god mulighet til å få kunnskap om hva informantene legger bak avkryssing i en undersøkelse. De formulerer tankene med sine egne ord og får anledning til å komme med utfyllende informasjon de mener er vesentlig å få fram. Intervju gir også mulighet for meningsbrytninger og kreative tanker i samtalen som oppstår. ”Innsamlingen av respondentdata innebærer en viss interaksjon mellom respondenten og intervjueren. I forbindelse med kvalitative undersøkelser er denne interaksjonen åpen. Hvert nytt spørsmål er langt på vei avhengig av det foregående svaret” (Kalleberg i Holter & Kalleberg, 1996, s. 8).

Ved å kombinere kvantitative og kvalitative metoder ville jeg få et godt og utfyllende materiale å arbeide med. Den kvantitative delen ville fungere som en forberedelse til den kvalitative undersøkelsen, og den kvalitative undersøkelsen ville være en

---

oppfølging av spørreundersøkelsen. ” ... at kvalitative og kvantitative tilnærminger, prinsipielt sett, ikke står i et konkurrerende, men i et komplementært forhold til hverandre. (...) Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre... ” (Holter & Kalleberg, 1996, s. 75).

I utgangspunktet ønsket jeg å studere tre skoler. Etter gjennomført spørreundersøkelse viste det seg at en av skolene trakk seg fra prosjektet. Det betyr at det foreligger resultater fra en skriftlig spørreundersøkelse fra tre skoler, mens dybdeintervjuer og samtaler med rektorer er innhentet fra to skoler. Studien er derfor å betrakte som en kontrasterende case på bakgrunn av detaljert informasjon fra to barneskoler.

## 5.2 Innhenting av informasjon

### 5.2.1 Utvalg

Studien konsentrerer seg om nasjonale prøver gjennomført høsten 2007 på barnetrinnet, - d.v.s. på femte årstrinn. Utvalget består av tre skoler i to kommuner på Østlandet. Den ene kommunen er en to-nivå-kommune, og den andre er en tre-nivå-kommune. Begge kommunene er landkommuner, men alle tre skolene ligger i forholdsvis tett bebodde områder. Skolene har fra ca. 50 til ca. 70 elever på trinnet. Det er fra 2 til 5 lærere tilknyttet de nasjonale prøvene på trinnet ved de respektive skolene. Det er en fordel for prosjektet at skolene er av en viss størrelse med tanke på kartlegging av samarbeid i tillegg til at det er flere å spille på under intervjuene.

Rektorene på alle tre skolene ble kontaktet i god tid før undersøkelsen skulle sendes ut. Alle var positive til undersøkelsen og til å stille opp til intervju. Da spørreskjemaet var mottatt i utfylt stand fra alle tre skolene og intervjuene ved to av skolene var gjennomført, trakk den tredje skolen seg fra prosjektet. Da dette ble klart, var det gått såpass lang tid at det ikke var realistisk å ta kontakt med en ny skole og starte prosessen med tanke på tidsaspektet. Dette er grunnen til at spørreundersøkelsen viser

resultater fra tre skoler, mens det foreligger intervjuer med lærere og rektorer fra to skoler.

De to skolene har ulike sosioøkonomiske forutsetninger. Skole A ligger i et område med nyere boliger for en stor del bestående av rekkehusbebyggelse i tillegg til en del eneboliger. Området har et forholdsvis stort innslag av kommunale boligheter med sosialklienter. Rektor karakteriserer skole A som ”bunntung” når det gjelder resultater. Skolen ligger i en tre-nivå-kommune. Skole B ligger i et eldre, etablert strøk med overveiende enebolig- og rekkehusbebyggelse og forholdsvis få kommunale boliger i skolekretsen. Skolen befinner seg i en to-nivå-kommune og ligger på topp i kommunen hva angår resultater på kartleggingsprøver. Beskrivelsene av de to skolene forteller om to skoler med en del like trekk, men som også har svært ulike forutsetninger for arbeidet sitt med hensyn til sosioøkonomiske forhold. Det kan være grunn til å tro at disse to skolene handler ulikt i deler av arbeidet rundt resultater av kartlegging. I studien vil derfor informasjonen om skolene danne grunnlag for en sammenliknende analyse.

I utvalget ved de to skolene som deltok i intervjuene, er det like mange kvinner og menn. Skole A har to kvinnelige og en mannlig lærer i tillegg til kvinnelig rektor. Informantene har ulik alder, og de har ulik fartstid i skolen. Informantene ved skole A har i gjennomsnitt kortere erfaring enn informantene ved skole B. Skole B har en lærer av hvert kjønn på trinnet samt mannlig rektor. I begge kommunene er et sentralt system for kartlegging av elever iverksatt i fagene norsk og matematikk. Ved begge skolene rapporteres resultater til kommunenivå, og resultatene er gjenstand for politisk behandling.

Spørreskjemaet ble sendt til lærere på femte trinn ved de tre skolene i utvalget. Etter å ha mottatt og studert informasjonen fra spørreundersøkelsen, ble det gjennomført gruppeintervjuer med lærerne ved to av de tre skolene. Ved skole A var de tre lærerne til stede under intervjuet. Ved skole B var begge lærerne i tillegg til rektor til stede under intervjuet. Etter tilbakeføring av resultatene, hadde jeg samtaler med hver av



rektorene ved de to skolene for å se nærmere på utfordringene knyttet til de nasjonale prøvene i et lederperspektiv.

Det var viktig å ha et utvalg med skoler av en viss størrelse hvor lærerne hadde ulik alder, jevn kjønnsfordeling og ulik fartstid i skolen. Det var en fordel med ulik styringsstruktur på kommunenivå og at skolekretsene var noe ulikt sammensatt. Betraktes beskrivelsene av utvalget i forhold til kriteriene, mener jeg utvalget er representativt og et godt grunnlag for beskrivelse av fenomenet.

### 5.2.2 Spørreundersøkelse

#### *Spørreskjema som metode*

En av de mest benyttede måter for innsamling av kvantitative data, er bruk av spørreskjema. Det er en stor utfordring å formulere gode spørsmål som gir svar på prosjektets spørsmål, og den som utarbeider spørreskjemaet, må være svært bevisst ordvalget. ”Det som ”puttes inn” i skjemaet er utsatt for en selektiv vurdering, og det man skal ta stilling til kan tolkes på forskjellige måter av dem som fyller ut skjemaet” (Johannessen m.fl., 2006, s. 222).

Det er vesentlig at utgangspunktet for utformingen av spørreskjemaet er forskningsspørsmålene og at den som utarbeider spørsmålene, har en nøye gjennomtenkt begrepsoperasjonalisering. ”(...), men den viktigste innsatsen er *refleksjon* over hvilke opplysninger som skal være med, samt hvordan man kan operasjonalisere generelle fenomener” (ibid, s. 222). Ønsker man detaljert og konsis informasjon, må spørsmålene være konkrete og utvetydige.

#### *Utarbeidelse av spørreskjemaet*

Spørreskjemaet ble utarbeidet med bakgrunn i etablerte prinsipper for spørreskjemaer og spørsmålene ble formulert med tanke på å kunne gi svar på problemstillingen. Spørsmålene dreide seg om i hvilken grad lærerne hadde benyttet materiellet på Utdanningsdirektoratets nettsider, i hvilken grad arbeidet rundt prøvene var

samordnet ved skolen, i hvilken grad elevene hadde arbeidet med oppgavene i etterkant av prøven, hvordan resultatene var i forhold til forventet resultat, hvordan samarbeidet hadde fungert og i hvilken grad de anså arbeidet og resultatene som nyttige i etterkant. Spørsmålene var med andre ord utarbeidet med tanke på å få informasjon om kunnskaper, holdninger, handlinger og vurderinger i forhold til de nasjonale prøvene.

Etter første utkast til spørreskjema var utarbeidet, ble det gjennomført en pilotundersøkelse blant lærerne på femte trinn ved en skole som ikke deltok i hovedundersøkelsen. Dette førte til endring av teksten i to spørsmål og fjerning av et spørsmål. Tilbakemeldingen på graderingen i svaralternativene var god, og denne ble ikke endret.

Det reviderte spørreskjemaet besto av 16 spørsmål. Spørsmålene var konkrete og så langt mulig utvetydige. I ettertid ser jeg det ene spørsmålet kunne tolkes annerledes enn det var tenkt. Det omhandler veiledningsmateriellet som var tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider. Dette kommer jeg tilbake til under kapittel 6. Det var fem likelydende, graderte svaralternativer til alle spørsmålene. Lærerne skulle krysse av for ett alternativ til hvert spørsmål.

En undersøkelse vil alltid være preget av den som operasjonaliserer begrepene. Dette gjelder også denne undersøkelsen. Jeg er ydmyk i forhold til dette og forsøkte å være kritisk til ordbruk og formuleringer slik at spørsmålene ikke skulle preges av prosjektlederens forforståelse av feltet.

### *Gjennomføringen av spørreundersøkelsen*

Det reviderte spørreskjemaet ble sendt med post til rektorene ved de tre barneskolene. Rektor fikk et brev i tillegg til materiellet lærerne skulle få. Sammen med spørreskjemaet fikk lærerne et informasjonsbrev. Brevet forklarte bakgrunnen for spørreskjemaet og ga generell informasjon vedrørende prosjektet. Sammen med spørreskjemaet og brevet fikk hver lærer en frankert konvolutt slik at de kunne

besvare og sende spørreskjemaet tilbake uavhengig av de øvrige informantene ved skolen. Spørreundersøkelsen var anonym. Alle lærerne returnerte skjemaet.

Etter skjemaene var kommet tilbake i utfylt stand, ble resultatene fylt inn i et samleskjema. Hver lærer fikk en bokstavbetegnelse i skjemaet. Slik kunne jeg identifisere hver lærer i samleskjemaet uten å gå tilbake til hvert enkelt spørreskjema. Det gjorde det mulig å se mønstre og følge hver enkelt lærers svar. Det er ikke markert hvilken skole de ulike informantene representerer. Utfyllingen av samleskjemaet ga en god oversikt over fordelingen på de ulike svaralternativene.

### 5.2.3 Intervju

#### *Intervju som metode*

Målet for datainnhenting var å belyse ulike spørsmål vedrørende arbeidet skolene hadde utført i forbindelse med de nasjonale prøvene. Et delmål i prosjektet var refleksjon og bevisstgjøring for alle deltakerne. På denne bakgrunnen var det nærliggende å velge gruppeintervju som en oppfølging av spørreundersøkelsen. Forskningsspørsmålene inviterte til å få del i deltakernes erfaringer og oppfatninger, og dette ville best komme fram ved at informantene kunne formulere sine egne tanker og ideer. I tillegg ville samtalen kunne oppklare eventuelle misforståelser etter spørreundersøkelsen samt bringe fram detaljer og underliggende budskap i forbindelse med undersøkelsen. Deltakerne kunne formidle holdninger og meninger samtidig til forskeren og øvrige gruppemedlemmer, og utsagnene kunne bli gjenstand for vurdering og kommentarer fra tilstedeværende.

*Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. De sjekker sine egne erfaringer mot andres, retter på og supplerer hverandres historier (Brandth i Holter & Kalleberg, 1996, s. 155).*

Hver enkelt deltaker i et gruppeintervju har sin egen forforståelse av temaet. Det gjelder både intervjuleder og informanter. Til tross for dette vil sannsynligvis alle

deltakerne bli gjensidig påvirket av hverandre. De forholder seg til hverandres innspill og oppførsel i situasjonen. Denne dynamikken gir gruppeintervjuet ytterligere innhold, men kan også være vanskelig å håndtere for deltakerne med tanke på å være ærlige i sine uttalelser. Gruppedeltakerne har imidlertid en kontrollerende funksjon i forhold til hverandre slik Brandth formulerer det: "Samtidig tvinges gruppedeltakerne til å være realistiske, siden de andre gruppedeltakerne har erfaringer med de samme fenomenene. Gruppedeltakerne validerer hverandre, kan vi kanskje si" (ibid, s. 157).

I dette prosjektet er det lærere på femte trinn som naturlig er informantene da prøvene i 2007 ble gjennomført kun på dette trinnet i barneskolen. Dermed er dette det eneste kriteriet for deltakelse i undersøkelsen. Gruppesamtalen vil alltid preges av menneskenes relasjoner til hverandre. Det gjaldt også intervjuene i dette prosjektet.

Et gruppeintervju er en relasjon mellom intervjuer og intervjuobjekter. Informasjonen som kommer ut av samtalen, er blant annet avhengig av denne relasjonen.

Informantene må være frivillige deltakere og samtykke i at informasjonen kan brukes i prosjektet. Lydopptak må godkjennes. Rammen rundt intervjuet er viktig, og intervjuer må opprette en god tone hvor informantene ikke føler de skal stå til rette for noe eller "bli tatt" for noe de ikke har utført godt nok. Intervjurollen er en ydmyk balansegang mellom å stille spørsmål, lytte, vise interesse og være upartisk (Johannessen m. fl., 2006, s. 141-142).

### *Intervjuguide*

Intervjuguiden ble utarbeidet på grunnlag av problemstillingen og var en direkte videreføring av spørreundersøkelsen. Jeg ønsket å gå dypere inn i problematikken fra spørreundersøkelsen og utarbeidet forholdsvis åpne spørsmål for å stimulere til felles refleksjon rundt temaet. Samtidig som jeg hadde en struktur for samtalen og emner som skulle belyses, ønsket jeg at intervjuobjektene skulle sette farge og preg på intervjuet slik Leiulfsrud og Hvinden beskriver: "Intervjuguiden signaliserer det fokus for intervjuet som forskeren selv ønsker samtidig som intervjupersonene i hvert fall delvis har mulighet til å føre samtalen inn på andre spor" (Leiulfsrud & Hvinden i

---

Holter & Kalleberg (red.), 1996, s. 225). Intervjuet kan betegnes som et semistrukturert intervju da guiden var generell og kun ga hovedpunkter for intervjuet.

### *Intervjuleders utfordringer*

I forberedelsene vurderte jeg nøye ulike sider ved rollen som intervjuleder. Jeg hadde satt meg godt inn i materiellet vedrørende nasjonale prøver i tillegg til å ha oversikt over svarfordelingen på spørreundersøkelsen. Jeg hadde mine egne standpunkt når det gjelder de nasjonale prøvene, men var bevisst viktigheten av å være en nøytral intervjuleder. Samtidig var det en utfordring å unngå å identifisere seg mer med noen respondenter enn andre. ”I samtaler med andre kan vi komme til å overidentifisere oss eller underidentifisere oss med deres holdninger og synspunkter” (Kalleberg i Holter & Kalleberg (red.), 1996, s. 45). Denne balansen mellom tilstrekkelig nærhet og tilstrekkelig distanse var en utfordring som var vesentlig å være vel forberedt på.

Det er viktig å holde ”den røde tråden” i intervjuet samtidig med å la intervjuobjektene komme med sine innspill. Dermed er intervjulederens lyttende holdning avgjørende både med tanke på respons, å spille videre på tanker og å trekke trådene sammen. Det var vesentlig for prosjektet å komme innom alle punktene i intervjuguiden samtidig som det var viktig å ta tilstrekkelige hensyn til konteksten. ”En stor fare i denne type opplegg er ellers at intervjueren handterer intervjuguiden som et kvantitativt rettet spørreskjema og overser de krav om kontekstuell følsomhet som et kvalitativt opplegg stiller” (Leiulfsrud & Hvinden i Holter & Kalleberg (red.), 1996, s. 225).

Intervjuleder var forberedt på observatørrollen, men bevisstheten rundt opplevelsene i intervjuene har vært grunnlag for tankevirksomhet og funderinger i etterkant av intervjuene. Det å være observatør i intervjuene er også noe av prosjektet som er med inn i analysene av resultatene.

### *Gjennomføring av intervjuene*

Intervjuene ble ved den ene skolen gjennomført med to lærere i tillegg til rektor, og ved den andre skolen deltok tre lærere. Begge intervjuene foregikk uten avbrytelser utenfra. Jeg la vekt på å ha en avslappet og god tone og mener intervjusituasjonen bar preg av det. ”Det er viktig å skape en trygg og aksepterende atmosfære i gruppene” (Brandth i Holter & Kalleberg (red.), 1996, s. 159). Informantene lyttet til hverandre. De ga respons på hverandres utsagn, bekreftet utsagn, kom med tilføyelser og ga uttrykk for divergens. I starten av intervjuene fikk respondentene utdelt sammendraget av spørreundersøkelsen. Det ga umiddelbare positive reaksjoner og utløste kommentarer. Gruppedeltakerne hjalp hverandre med å tolke erfaringene og sette dem i inn i sammenhenger samtidig som de andre gruppedeltakerne hadde erfaringer med de samme fenomenene og dermed kvalitetssikret informasjonen som ble gitt.

Samtidig som jeg styrte intervjuene og var aktivt med i samtalen, inntok jeg en lyttende rolle. Balansen mellom disse rollene var utfordrende. Jeg var bevisst på å gi respons og oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen samtidig som jeg ga rom og tid for innspill. Enkelte ganger var det nødvendig med oppklarende spørsmål til utsagn for å få bekreftet eller avkreftet informantens forståelse av saken. En annen utfordring var å spille videre på intervjuobjektens utsagn og tørre å la intervjuet gå inn i spor jeg ikke hadde planlagt slik følgende sitat beskriver:

*En forutsetning for at det delvis strukturerte opplegget skal kunne fungere, er at forskeren til enhver tid kan takle de utfordringer som ligger i å improvisere et intervju som ikke automatisk følger de spor han eller hun opprinnelig hadde tenkt seg (Leiulfsrud & Hvinden i Holter & Kalleberg (red.), 1996, s. 225).*

I løpet av intervjuene, - og i større og større grad i etterkant av intervjuene, ble jeg bevisst observatørrollen under samtalerne. Informantene inntok roller som speilte deres innbyrdes forhold blant annet i lys av deres interne samarbeidsforhold og holdning til temaet. Kroppsspråket formidlet også reaksjoner og følelser. Dette var interessante observasjoner som ikke er dokumentert, men som vil komme fram i analysedelen.

---

Intervjuene hadde ca. 50-60 minutters varighet.

Til intervjuene brakte jeg med en datamaskin med lydopptakfunksjon. Det fungerte godt. I starten av samtalene ble intervjuobjektene forklart hvordan opptaket ville fungere, og bruken av utstyret ble avklart med informantene. Intervjuene ble siden brent på CD da lyden lettere kunne oppfattes ved avspilling på et stereoanlegg. Lydfilene på datamaskinen ble slettet.

Ved planlegging av prosjektet var ikke egne samtaler med rektorene lagt inn. Etter å ha arbeidet med materialet, viste det seg at det var behov for å få mer informasjon om arbeidet på ledernivå. Derfor ble to samtaler med hver av rektorene gjennomført ca. to - tre måneder etter intervjuene med lærerne. Den ene samtalen foregikk på de respektive skolene, og den andre var en telefonsamtale. I mellomtiden var materialet grundig analysert og vurdert. Samtalene varte ca. 20-40 minutter. Stikkord ble notert underveis i samtalene.

### *Transkripsjon av intervjuene*

Transkripsjonsarbeidet fra intervjuene med lærerne tok anslagsvis 20 timer og består av 35 A4-sider. Hver enkelt informant i tillegg til intervjuleder, fikk en bokstav i det skriftlige materialet. Dermed er det enkelt å følge hver enkelt person i gjennomlesing av intervjuet. Alt som ble sagt, er skrevet ned. Det er også notert hvor i intervjuet det forekommer latter, hvor det er nøling, kommentarer, pauser o.s.v. I det ene intervjuet er det enkelte ganger vanskelig å få tak i hva den ene informanten sier. Ut fra sammenhengen ser det ut til at dette ikke har betydning for innholdet, men det er uansett negativt at ikke alle ord er skriftliggjort. Dette er en erfaring å ta med videre med tanke på hvor vesentlig plasseringen av datamaskinen er ved lydopptak.

Selve transkripsjonsarbeidet var en sterk bevisstgjøringsprosess både med hensyn til hvordan samtaler utvikler seg og hvordan vi bruker ord, pauser, tonefall og latter for å tone ned og forsterke utsagn. Arbeidet var også en viktig del av analysearbeidet. Ved å høre samtalene gjentatte ganger for å få med alle ord fra alle informantene, satte det i gang prosesser som har hatt stor innvirkning på analysearbeidet.

Da alle utsagnene i intervjuene er gjengitt korrekt, får det skriftlige materialet svært mange usammenhengende og fragmenterte utsagn. Det er imidlertid ikke problematisk med tanke på innhold og mening i utsagnene og skaper ingen dilemmaer. Som en del av analysearbeidet, ble det utarbeidet matriser hvor innholdet i forhold til bestemte begreper er fortettet.

#### **5.2.4 Kvalitetskrav**

Reliabilitet og validitet refererer til ulike forutsetninger for god kvalitet og er avhengige av hverandre. Følgende utsagn forteller at reliabilitet (pålidelighet) og validitet (gyldighet) utfyller hverandre og er delvis overlappende: ”Et datamateriale kan ikke være gyldig eller relevant for problemstillingene dersom materialet ikke er pålitelig” (Grønmo, 2004, s. 221).

Det kan være fruktbart å kombinere metoder. I dette prosjektet kombineres spørreundersøkelse med intervjuer. Det vil være en styrke i forhold til krav til kvaliteten i prosjektet. Intervjuene kommer som oppfølging av spørreundersøkelsen. Det betyr at eventuelle misforståelser kan bli oppdaget og eventuelle presiseringer kan komme fram.

#### ***Validitet***

”Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene” (ibid, s. 221).

Den definisjonsmessige validiteten er avgjørende for prosjektet. Prosjektleder har deltatt rundt de nasjonale prøvene fra 2003 og mener å ha god kjennskap til bakgrunnen for prøvene, opplegget rundt dem og begreper knyttet til prøvene. Dette bidrar til å sikre den definisjonsmessige validiteten. Kvaliteten avhenger naturligvis også av i hvilken grad informantene er kjent med begrepene knyttet til prøvene og innhold av disse. Her vil intervjuene i etterkant av spørreundersøkelsen være en mulighet for å fange opp eventuelle misforståelser.



Den kommunikative validiteten ivaretas ved at informantene godkjenner hovedinnholdet som er trukket ut av intervjuene. Denne aktørvalideringen beskrives av Grønmo: ”Hvis de kjenner seg igjen i forskerens beskrivelser og ”godkjenner” framstillingen, kan validiteten betraktes som tilfredsstillende” (Grønmo, 2004, s. 235).

Studien er for liten til det skal være mulig å generalisere på grunnlag av den. Studien har imidlertid relevant problemstilling, kan peke på elementer, framheve dilemmaer og stille spørsmål som sannsynligvis er representative for skole-Norge og kan komme til nytte i andre sammenhenger. Denne graden av overførbarhet vil avgjøre i hvilken grad den eksterne validiteten er ivaretatt. (Johannessen m. fl., 2006, s. 200)

Det er først når datainnsamlingen er utført, det er mulig å vurdere hvorvidt troverdigheten er ivaretatt i prosjektet. ”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen m.fl., 2006, s. 199). I analysedelen i kapittel syv, vil spørsmålene vedrørende validitet i forhold til resultatene drøftes.

Aktørvalideringen ble ivaretatt ved at respondentene først fikk et spørreskjema hvor de krysset av sine svar. Dette fungerte som en forberedelse til intervjuet. I etterkant av intervjuet fikk de tilsendt et sammendrag fra intervjuet. Det er en matrise hvor informasjonen fra skolene er fortettet i forhold til ulike kategorier. Informasjonen i disse matrisene ble muntlig godkjent av begge rektorene.

Validering i forhold til transkripsjonen omhandler overføring av informasjon fra muntlige kilder til skriftlige kilder. Lydgjengivelsen var gjennomgående god. Det var ingen problemer i forhold til språk eller dialekter. Alle ord er skriftliggjort bortsett fra enkelte utsagn det er umulig å høre. Ut fra sammenhengen synes ikke disse utsagnene å være vesentlige for innholdet i samtalene. På enkelte steder underveis i intervjuene sørget intervjuleder for å oppklare utsagn som kunne tolkes. For øvrig ble det brukt språk og terminologi som informantene var kjent med.

Forskerens kompetanse er en trussel mot validiteten i alle forskningsprosjekter. Det handler om forskerens kompetanse i forhold til kildene, kompetanse i forhold til det empiriske feltet, den teoretiske forståelsen av det som studeres, holdning til det som studeres, evne til å bygge opp og gjennomføre et forskningsprosjekt og evne til ”å stå i” de ulike forskningsfasene. Det er opp til andre å vurdere kompetansevaliditeten. Jeg har gjort mitt ytterste for å gjennomføre et best mulig forskningsprosjekt.

### *Reliabilitet*

”Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data” (Grønmo, 2004, s. 220). Undersøkelsesopplegget er utformet på en slik måte at datainnsamlingen vil gjøre det mulig å svare på problemstillingen. Ved å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode som beskrevet i avsnitt 5.1, mener jeg kravene til reliabilitet i prosjektutformingen er ivaretatt. “Høy reliabilitet forutsetter dels at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte, dels at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført” (ibid, s. 221). Påliteligheten styrkes ved å benytte dybdeintervju i etterkant av spørreundersøkelsen. Intervjuet med lærerne tar utgangspunkt i de samme spørsmålsstillingene som spørreundersøkelsen og går i dybden. I tillegg legges det opp til åpne spørsmål for å få fram informantenes tanker og refleksjoner.

Reliabiliteten vil alltid være knyttet sterkt opp til måleinstrumentenes funksjon. Spørreskjemaet ble utformet med tanke på lærere som har arbeidet med de nasjonale prøvene. Disse lærerne kjenner begrepene rundt prøvene, og spørsmålene er operasjonalisert på bakgrunn av dette. Spørreskjemaet var gjenstand for en pilotundersøkelse for å kvalitetssikre formuleringene.

Intervjuet var det andre måleinstrumentet i studien. Forskerens betydning er større i forbindelse med innsamling av kvalitative data enn den er ved kvantitativ datainnsamling. ”Forskerens tolkninger er knyttet til den spesielle konteksten der datainnsamlingen foregår, og undersøkelsesopplegget blir tilpasset denne bestemte

konteksten'' (ibid, s. 228). Intervjuet blir til underveis uansett hvor godt det er forberedt og planlagt. Forskeren tilpasser seg og tolker underveis. Intervjuguiden til dybdeintervjuet er basert på spørreskjemaet, men er kun en rettesnor for intervjuet. Det betyr at intervjuet sannsynligvis ville blitt et helt annet med en annen intervjuleder til tross for identisk intervjuguide. Det betyr også at intervjuet sannsynligvis ville blitt et helt annet dersom det var blitt gjennomført med samme intervjuleder en annen dag. De faktiske forholdene vil alltid prege kvalitativ datainnhenting. I denne studien ligger imidlertid spørreundersøkelsen til grunn for intervjuene. Hvorvidt resultatene fra de ulike metodene samsvarer, vil være utgangspunktet for vurdering av ekvivalensen i prosjektet. Ekvivalensen vurderer likeverdigheten i materialet. (ibid, s. 229-230)

Studien er avhengig av informantenes reliabilitet. Som en følge av studiets art, måtte informantene være lærere på femte årstrinn i barneskolen. Ved å velge tre skoler av noe ulik størrelse, mener jeg bredden er ivaretatt. Alle tre skolene er av en slik størrelse at det er minst to lærere knyttet til arbeidet med de nasjonale prøvene.

En av de tre skolene trakk seg fra prosjektet forholdsvis seint i prosjektperioden. Det medførte at den skriftlige undersøkelsen har resultater fra alle tre skolene, mens det ble gjennomført intervjuer bare ved to av skolene. Informantene ved disse to skolene representerer ulike aldersgrupper. De har fra noen få år til mange års erfaring innen skolen og er jevnt fordelt på kjønn. Skole B har lærere med i gjennomsnitt lengre erfaring i skolen enn skole A. Respondentene ble informert om studiens formål og omfang i forkant, og de ga tillatelse til bruk av materialet. Det ble gjennomført intervju med hver av rektorene etter hovedelementene fra intervjuene ble oversendt intervjuobjektene. Intervjuene med rektorene omhandlet problematikken sett fra lederens synsvinkel. Studiens reliabilitet hviler på tillit til informantenes ærlighet i alle faser av prosjektet.

Reliabilitet er også knyttet til prosjektleders evne til å arbeide med studien. Det være seg alt fra prosjektutforming og utforming av problemstilling til utarbeidelse av spørreskjema, forberedelse og gjennomføring av intervjuer, transkripsjon av

intervjuer, analyse av datamaterialet og oppsummering. Jeg er ydmyk i forhold til ansvaret som påhviler meg, og har bestrebet meg på å jobbe samvittighetsfullt og møte materialet med et åpent sinn.

### **5.2.5 Etikk**

Jeg har satt meg inn i og vært nøye med å følge UiOs 10 bud for god forskningsskikk. (Håndbok for god forskningsskikk)

I samsvar med god forskningsetikk har jeg sørget for å gjøre meg kjent med lover, regler og etiske retningslinjer for forskningsfeltet. Jeg har sørget for nødvendige godkjenninger og overholdt meldeplikten. Informantene har fått tilsendt et sammendrag med hovedpunktene fra intervjuene. I samtaler med rektorene er disse godkjent.

Alt materialet fra informantene er anonymisert. Det framkommer ikke hvilke skoler som er bidragsytere i prosjektet, og det er ikke benyttet navn på personer i noen del av materialet. Lydfiler på datamaskin er slettet. De brente cd-ene vil bli destruert ved utgangen av 2008.

Underveis i prosjektet har jeg oppdaget utfordrende dilemmaer. Disse er omtalt etter hvert.

Uansett hvor objektiv jeg har ønsket å være, vil prosjektet preges av min forforståelse og mine egne holdninger.

*Vi er ikke forutsetningsløse, men lever alle innafor en viss verden. Det synet vi har på virkeligheten, bygger på en stor sum av akkumulert viten (og fordommer) overtatt fra generasjonene før, og synet ligger derfor innafor en kulturell horisont. Vi ser ikke alt, og det vi ser, ser vi på en spesiell måte. Vi tolker alltid våre såkalte data, og tolkningene henger i hop med hva slags erkjennelse vi er interessert i (Kjeldstadli, 2005, s. 133-134).*

I tillegg til at dette angår påliteligheten og troverdigheten, angår det de etiske sidene ved prosjektet. Jeg har stadig blitt minnet om dette ved lesing av litteratur og andre masteroppgaver samt i arbeidet med eget materiale.

Min bakgrunn som person, lærer og skoleleder har hatt betydning for og innvirkning på hvilket tema jeg har valgt, hvordan prosjektet er planlagt og gjennomført, hvordan jeg har fått tilgang til informasjon og hvordan jeg har behandlet datamaterialet som er samlet inn. Det er en fare for å blande rollene som lærer/skoleleder og forsker. Samtidig gir bakgrunnen med meg god mulighet til å forstå sammenhenger og identifisere meg med dilemmaer.

## 6. Resultater

I dette kapitlet vil resultatene fra datainnhentingene presenteres. Den første delen omhandler resultatene fra spørreundersøkelsen. Det er en oversikt i form av en sammenfatning. Den andre delen dreier seg om informasjonen mottatt gjennom samtaler på skolene. Disse resultatene er satt inn i matriser hvor informasjonen er systematisert etter kategorier. I tredje del presenteres en oversikt hvor resultatene fra de to undersøkelsene sammenstilles på bakgrunn av kategorier og spørsmål fra den kvantitative undersøkelsen.

Gjennom arbeidet med resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene, dannet det seg et inntrykk av dilemmaer skolene står overfor i arbeidet med de nasjonale prøvene. Disse er forsøkt systematisert i del fire. I denne delen er det mine ord som er brukt, men skolenes stemmer kommer fram i form av sitater fra intervjupersonene. I del fem kommenteres resultatene kort. Analyse og drøfting av resultatene foregår i kapittel 7.

### 6.1 Spørreundersøkelsen

Den kvantitative undersøkelsen inneholder data fra ti lærere og må sees på som en forberedelse til den kvalitative undersøkelsen. Grovskissen viser tydelige tendenser som er verdifulle for analysen.

Første spørsmål omhandlet i hvilken grad informantene var fornøyd med innhold og form i prøvene. Syv av ti informanter var i noen grad fornøyd med prøvene. De resterende tre var i ganske stor grad eller i stor grad fornøyd.

Ni av ti respondenter hadde benyttet eksempeloppgavene i stor grad eller i ganske stor grad i forkant.

På spørsmålet om forberedelsene til prøvene var samordnet ved skolen, svarte fem av ti ”I noen grad”. Resten fordelte seg jevnt over tre andre alternativer. Ingen svarte ”Ikke i det hele tatt”.

Gjennomføringen av prøvene mener ni av ti lærere at i ganske stor grad eller i stor grad var samordnet ved skolen. På spørsmålet vedrørende i hvilken grad etterarbeidet ved skolen var samordnet, sprer svarene seg jevnt ut over og viser ikke noe mønster.

Svarene viser entydig at elevene i liten grad har arbeidet med oppgavene i etterkant av prøven. På dette spørsmålet var det ingen som svarte ”I ganske stor grad” eller ”I stor grad”.

Når det gjelder egenvurdering, svarte fem av ti at elevene ikke har fått anledning til å vurdere egen innsats på prøvene i etterkant. Ingen svarte ”I stor grad”.

Resultatene fra prøvene bekrefter lærernes inntrykk av elevenes ferdighetsnivå i noen grad, i ganske stor grad eller i stor grad. Resultatene fra prøvene har i ingen grad, i liten grad eller i noen grad endret inntrykket læreren hadde av elevenes ferdigheter fra før. To av informantene har svart resultatene i noen grad har endret inntrykket.

På spørsmålet om veiledningsmateriellet på Utdanningsdirektoratets nettsider ble benyttet, spriker svarene fra ”Ikke i det hele tatt” til ”I ganske stor grad”. Fire svarer ”I ganske stor grad”.

Alle informantene har drøftet arbeidet rundt prøvene med kollegene sine. Fem av ti svarer de har drøftet dem i noen grad, to av ti svarer prøvene i liten grad har vært grunnlag for diskusjon. Syv av ti har drøftet emnet med personer utenfor egen skole.

Et spørsmål omhandlet hvorvidt lærerne har hatt møter med ledelsen hvor refleksjon over resultatene og erfaringsdeling har vært tema. På dette spørsmålet svarer ingen ”I ganske stor grad” eller ”I stor grad”. Fire informanter svarer ”Ikke i det hele tatt”.

Når det gjelder nytteverdien av prøvene mener seks av ti lærere prøvene i noen grad har vært til nytte for dem. To svarer ”I liten grad”, seks svarer ”I noen grad” og to svarer ”I ganske stor grad”.

## 6.2 Intervjuene

Det ble gjennomført seks samtaler. To av disse var dybdeintervjuer med lærere, og de øvrige var kortere intervjuer med hver av rektorene. I tillegg hadde jeg en telefonsamtale med hver av rektorene. Avsnitt 6.2.1 inneholder informasjon fra dybdeintervjuene. Avsnitt 6.2.2 har informasjon fra samtalene med rektorene.

### 6.2.1 Dybdeintervjuene

Transkripsjonsmaterialet fra intervjuene med lærerne er omfattende og består av 35 sider. I arbeidet med systematiseringen av dette materialet, er det foretatt kategoriseringer og utarbeidet matriser for å lage en helhetlig oversikt over informasjonen. Den ene matrisen viser en samlet oversikt for begge skolene ut fra kategorier (Figur 6.1). Begrepene som dannet grunnlag for samtalene på skolene, ble tatt direkte ut fra spørreskjemaet.

Figur 6.1 viser en kategorisering av temaer og hvilken respons informantene bidro med i hver kategori.

### **Hovedelementer fra dybdeintervjuene**

Temaer	Informasjon
Eksempeloppgavene	Det ble arbeidet med alle eksempeloppgavene. Det var negativt at eksempeloppgavene var til dels svært mye enklere enn prøven. Dataproblemer på engelskoppgavene medførte at noen elever ble ”kastet ut” av programmet. Dermed mistet de motivasjonen for å arbeide videre med dem. Årsaken var kapasitetsproblemer på Utdanningsdirektoratets server.
Norskprøven	Lærerne hadde ikke forventet en prøve hvor elevene skulle vise så



	stor grad av evne til å vurdere og tolke tekstene.
Regneprøven	Regneprøven var grei, men den hadde ikke den systematikken man forventer av en prøve som skal kartlegge ferdighetene. En oppgave ga spørsmål ut over det som er forventet etter fjerde årstrinn i følge læreplanen. (Kurvedigram)
Engelskprøven	Prøven var til dels mye mer krevende enn eksempeloppgavene tilsa. Prøveresultatet avhang av evnen til oppgaveløsning og evnen til å håndtere dataprogrammet. Dette gjaldt til tross for at eksempeloppgavene var gjennomført med alle elevene.
Veiledningsmaterieill	Veiledningsmateriellet var ikke tatt i bruk. Det var for generelt i formen til at det føltes nyttig.
Tilpassing til hver enkelt elev	Skolene har rutiner og systemer for kartlegging. Dette går parallelt med de nasjonale prøvene. Disse kartleggingsprøvene gir lærerne grunnlag for tilpassing og tilrettelegging for hver enkelt elev. Da de nasjonale prøvene ikke ga ny informasjon vedrørende elevenes ferdighetsnivå, ga det ikke grunn for tilrettelegging på bakgrunn av de nasjonale prøvene. Tre elever ved den ene skolen fikk justeringer i norsk i henhold til resultatene på prøven.
Etterarbeid	Prøven er ikke brukt i etterarbeidet. Tilsvarende oppgaver er benyttet for å belyse de samme emnene.
Informasjon elever	Elevsamtaler og utviklingssamtaler sammen med foreldre.
Informasjon foreldre	Utviklingssamtaler og skriftlig informasjon.
Gir resultatene nytt/annet inntrykk av elevenes ferdighetsnivå?	Resultatene bekrefter i stor grad lærernes tidligere inntrykk av elevens ferdighetsnivå, men gir et noe utfyllende bilde. Resultatene på norskprøven medførte alternativ tilrettelegging i norsk for tre elever. Engelskprøven gir et upålitelig bilde på grunn av prøveformen.
Samarbeid og samordning	Lærerne samarbeidet om tilrettelegging og organisering av eksempeloppgavene og gjennomføring av prøvene. Det var noe samarbeid i forbindelse med retting. Det kommer ikke fram at det har vært planlagte samtaler om prøvene i etterkant, men at det har vært uformelle samtaler.
Ledelsens rolle i forarbeid og gjennomføring av prøvene	Ved skole A fikk lærerne passordene sine og deretter fikk de hjelp ved behov. De sørget selv for utskrift av alt materiell. På skole B tok ledelsen ansvar for gjennomføringen av de elektroniske prøvene. Det gjelder både eksempeloppgavene og den nasjonale prøven. Alt materiell på Utdanningsdirektoratets nettsider ble skrevet ut og distribuert til lærerne. Registrering av resultater gikk greit bortsett fra for en lærer som hadde kapasitetsproblemer på egen maskin. Han brukte en god del tid til å legge inn resultater før han ble gjort oppmerksom på grunnen til problemene. Dette var frustrerende. Skole

	A og B: Ingen lærere fikk opplæring i bruk av PAS. Det har vært uformelle samtaler om resultatene i etterkant.
--	--

**Figur 6.1 Hovedelementer fra dybdeintervjuene**

Intervjuene tok utgangspunkt i grovskissen som spørreundersøkelsen ga. Vi gikk inn på hvert emne og utdypet det. Informasjonen fra intervjuene forteller forholdsvis inngående hvordan lærerne jobbet med forarbeid til, gjennomføring av og etterarbeid i forhold til prøvene. Lærerne viser en vilje til å jobbe i henhold til intensjonen med prøvene. Samtidig er lærerne klare i forhold til problemer og dilemmaer knyttet til prøvene. Dette kommer fram i Figur 6.4 og i analysedelen i kapittel 7.

### 6.2.2 Intervjuene med rektorene

Etter informasjonen fra dybdeintervjuene var systematisert, gjennomførte jeg to samtaler med hver av rektorene. Den ene samtalen ble gjennomført på skolen, mens den andre var en telefonsamtale. Bakgrunnen for disse samtalene var å se problematikken rundt de nasjonale prøvene i et ledelsesperspektiv. I løpet av samtalene ble hovedpunkter notert. Under vises en oversikt over informasjonen som kom fram i disse samtalene.

### Hovedelementer fra samtalene med rektorene

<b>Tema</b>	<b>Skole B</b>	<b>Skole A</b>
Resultater	Engelsk: Best i kommunen. Norsk og matematikk: Av de beste i kommunen.	”Bunntunge.” Må være realistiske med tanke på hvor skolens resultater bør ligge med hensyn til elevgrunnlaget. Resultatene har klar sammenheng med foreldres utdanning, lokalmiljø og sosiale forhold. Fokus på å utnytte potensialet.
Forventninger fra eksterne	Stort fokus på resultater i kommunen. FAU er positive og aktive. Stiller kritiske spørsmål.	Stort fokus på resultater i kommunen. Aktuelt å innkalle til felles foreldremøte for å ha åpenhet rundt resultatene. FAU er interesserte og positive. De er

		ikke ute etter å "henge" noen, men ønsker råd om hvordan foreldrene kan bidra i arbeidet.
Nasjonale prøver som verktøy i vurderingen	NP er ikke viktige i et vurderingsperspektiv slik de framstår i dag. Kartlegging kjøres parallelt. Betydningen for skolen er langt mindre enn folk tror. Har forståelse for at skoleeier har behov for å kjenne nivået. Skeptisk til i hvilken grad det er mulig å trekke slutninger ut fra resultatene.	Usikker på nytteverdien. Den systematiske kartleggingen er et godt innarbeidet verktøy for tilpassing. Nasjonale prøver bidrar til å dobbeltsjekke resultatene, men gir ikke ny informasjon. Fungerer som kontrollmåling slik de framstår i dag.
Sammenligningsperspektivet	Gjør at vi skjerper oss. Gode resultater gir trygghet. Dårlige resultater gir utrygghet. Er opptatt av skolens resultater med hensyn til etterarbeid i større grad enn sammenligningen med andre. Rektor mener andre skoler i kommunen er langt mer opptatt av å sammenligne seg med andre og tenker skoler med gode resultater kan tillate seg å være mer avslappet. Samtidig har skolen arbeidet hardt for å komme fram til gode systemer for oppfølging.	Internt: Har fokus på å utnytte potensialet i elevgrunnlaget framfor å ha gode resultater i sammenligning med andre skoler.  Eksternt: Rektor føler seg ensom og mislykket når resultatene fra skolens kartleggingsprøver presenteres i rektormøtet. Etterlyser felles holdning i forhold til resultatene. Rektorkollegiet er en uutnyttet ressurs med tanke på erfaringsdeling.
Skoleutviklingsperspektivet / oppfølging av resultater	Arbeidet med prøvene medfører fokus på lesing og matematikk. Kobler lærerne med erfaring sammen med lærerne som skal gjennomføre årets prøver. Fellestid: Lærerne på trinnet delte sine erfaringer vedrørende nasjonale prøver; faglig nivå, praktisk tilrettelegging og evt. andre erfaringer.	Presenterer resultater og erfaringer i personalmøte. Lærerne presenterer resultatene selv. Ønsker kultur for å stå for egne resultater. Ansvarliggjøring. Planleggingsdag etter sommerferien: Erfaringsdeling fra trinn til trinn med bakgrunn i årshjul. Har faste kurs i norsk og matematikk. Har etter en kartlegging i matematikk iverksatt spesielle tiltak med nivådeling. Dette ga gode resultater. Har dannet faggrupper for å fokusere på faglig nivåheving.
Ledelsens holdning	Positiv. Tar det seriøst. Motarbeider eventuelle	Motiverer for arbeidet. Inspektør veileder ved behov. Positiv til

til nasjonale prøver	subkulturer hvor negativ innstilling til prøvene råder. Motiverer for jobben med nasjonale prøver. Hvis nasjonale prøver fører til bedre dialog, er de ikke bortkastet.	prøvene, - men usikker på nytteverdien når nasjonale prøver kommer i tillegg til faste, systematiske kartleggingsprøver med innarbeidet oppfølging.
Ledelsens rolle	Er med i gjennomføringen av de elektroniske prøvene. Det gir lik informasjon til alle elevene og er et signal overfor elevene. Setter seg inn i prøvene slik at er i stand til å gi nødvendig informasjon. Sørger for formidling av erfaringer og informasjon til hele personalet om faglig nivå. Kobler lærere med erfaring til nytt trinn som skal ha prøver. Ressursteamet har i samarbeid med lærerne ansvar for iverksetting av tiltak på bakgrunn av resultatene.	Gir nødvendig informasjon. Ansvarliggjør lærerne slik at de selv presenterer resultater og erfaringer for personalet. Jobber med bevisstgjøring og mot jantelov-innstillingen. Sørger for erfaringsdeling med hensyn til undervisningsopplegg i personalet. Kobler lærere med erfaring sammen med lærere som skal gjennomføre årets prøver. Samarbeider med lærerne når det gjelder oppfølging. Initierer arbeid dersom det er behov for ekstra tiltak. Feirer når noe kan feires.
Hva tenker ledelsen om arbeidsmengden? Stadig nye saker, men ingen saker blir mindre viktige...	Mange viktige arbeidsoppgaver. Må prioritere stramt. Tenker ikke at skolen er overbelastet.	Svært stor arbeidsmengde. Kommer stadig nye saker mens ingen saker forsvinner. Nasjonale prøver går direkte inn i opplæringen - ikke bortkastet!

**Figur 6.2 Hovedelementer fra samtale med rektorene**

Samtalene med rektorene viser to rektorer som er opptatt av vurdering og er positive til de nasjonale prøvene. Samtidig stiller de seg bak lærerne i deres betenkeligheter rundt prøvene og dilemmaene lærerne skisserer. De er bevisste på ledelsens rolle i forbindelse med prøvene, og de er tydelige på hvordan de ønsker arbeidet i tilknytning til prøvene gjennomført i personalet. Rektorene har i noe større grad enn lærerne en positiv innstilling i forhold til åpenhet rundt resultatene av prøvene. Rektoren i to-nivå-kommunen (skole B) er mer opptatt av skoleeiers innfallsvinkel enn rektoren i tre-nivå-kommunen (skole A). Rektoren i to-nivå-kommunen forteller også om et rektorkollegium som i langt større grad enn i tre-nivå-kommunen driver utviklingsarbeidet i sektoren framover. De er i større grad med på å sette standarden,

ta avgjørelser når det gjelder kommunenivå og er mer opptatt av skoleeiers ønske om innsyn og kontroll. Rektorkollegiet i to-nivå-kommunen er i større grad et arbeidsfellesskap enn rektorkollegiet i tre-nivå-kommunen.

Rektor på skole B gir uttrykk for at skolen har gjort valg med hensyn til organisering av skolehverdagen. Dette har gitt elever og lærere ro i arbeidet sitt. Skolen har våget å stå for valgene sine, og rektor mener dette er noe av bakgrunnen for de gode resultatene de oppnår. Skolen har arbeidet hardt for å oppnå et godt system for oppfølging av elever. Dette er innarbeidet og fungerer godt. Skolen er proaktiv med hensyn til å ta opp tilløp til konflikter slik at konflikter ikke får utvikle seg. Rektor mener dette er et bidrag til at lærerne får ro til å utføre jobben sin godt.

Rektor på skole A er tydelig på at skolen må være realistisk med hensyn til forventninger. Samtidig jobber de hardt for å heve det faglige nivået. Rektor opplever forventningene til gode resultater som store og kjenner det tungt å se skolens resultater i bunnsjiktet i kommunen. Hun presiserer at FAU er positive og ønsker å bidra. Hun er opptatt at sektornivået i kommunen burde arbeide for å være en lærende organisasjon og utnytte ressursene som ligger i skoleledernes erfaringer, i arbeidet med å heve det faglige nivået på alle skolene. Samtidig er hun svært engasjert med tanke på å tenke kreativt og arbeide langsiktig for å heve resultatene på egen skole. Skoleledelsen følger opp trinnene, sørger for å legge til rette for å gjennomføre de kommunale systemene for oppfølging av elever under kritisk grense og jobber for å innarbeide gode lokale systemer for oppfølging. Når de mener det er behov for ekstraordinære tiltak, tar de initiativ. Dette har skjedd med gode resultater.

### 6.3 Sammenligning av resultatene fra kvantitativ og kvalitativ undersøkelse

I figur 6.3 sammenstilles resultatene fra spørreundersøkelsene og dybdeintervjuene med lærerne. Oversikten viser i forholdsvis stor grad sammenfallende resultater.

## Sammenstilling av hovedelementer fra undersøkelsene

<b>Temaer</b>	<b>Informasjon fra dybdeintervjuene</b>	<b>Informasjon fra spørreundersøkelsen</b>
I hvilken grad ble eksempel-oppgavene benyttet i forkant av prøvene?	Ble arbeidet med. Negativt at eksempeloppgavene var enklere enn prøvene. Dataproblemer på engelskoppgavene medførte at noen elever mistet motivasjonen.	Ni av ti svarer de i ganske stor grad eller i stor grad benyttet eksempeloppgavene i forkant av prøvene.
I hvilken grad er du fornøyd med innhold og form i de nasjonale prøvene?	Generelt fornøyd med innhold og form. Lærerne hadde ikke forventet en norskprøve hvor elevene skulle vise så stor grad av evne til å vurdere og tolke tekstene. Regneprøven hadde ikke den systematikken man forventer av en prøve som skal kartlegge ferdighetene. En oppgave ga spørsmål ut over det som er forventet etter fjerde årstrinn i følge lærerplanen. Prøveresultatet på engelskprøven avhang av evnen til oppgaveløsning og evnen til å håndtere dataprogrammet.	Syv av ti lærere var i noen grad fornøyd. To av ti var i ganske stor grad fornøyd. En var i stor grad fornøyd.
I hvilken grad benyttet du deg av veiledningsmateriellet?	Ikke brukt. For generelt i formen.	En person: Ikke i det hele tatt To personer: I liten grad En person: I noen grad Fire personer: I ganske stor grad (Åtte lærere besvarte spørsmålet.)
Tilpassing til hver enkelt elev	Tre elever fikk tilpasset norsk-undervisning etter prøven. Skolene har rutiner og systemer for kartlegging. Dette går parallelt med de nasjonale prøvene. Kartleggingsprøvene gir lærerne grunnlag for tilpassing og tilrettelegging for hver enkelt elev.	En person: Ikke i det hele tatt Fire personer: I liten grad Fire personer: I noen grad En person: I ganske stor grad
Etterarbeid (regning)	Prøven er ikke brukt i etterarbeidet. Tilsvarende oppgaver er benyttet for å belyse de samme emnene.	Fire personer: Ikke i det hele tatt To personer: I liten grad Fire personer: I noen grad

Informasjon om resultatene til elever	Elevsamtaler og utviklingssamtaler sammen med foreldre.	Ikke med i spørreundersøkelsen
Informasjon om resultatene til foreldre	Utviklingssamtaler og skriftlig informasjon.	Ikke med i spørreundersøkelsen
Har resultatene fra prøvene bekreftet inntrykket av elevenes ferdighetsnivå?	Resultatene bekrefter i stor grad lærernes tidligere inntrykk av elevens ferdighetsnivå, men gir et noe utfyllende bilde. Resultatene på norskprøven medførte alternativ tilrettelegging for tre elever. Engelskprøven gir et upålitelig bilde på grunn av prøveformen.	To personer: I noen grad Fem personer: I ganske stor grad Tre personer: I stor grad
I hvilken grad har lærerne og ledelsen ved skolen hatt møter hvor refleksjon over resultatene og erfaringsdeling har vært tema?	Det kommer ikke fram at det har vært formelle samtaler om resultatene i etterkant. Resultatene har vært lagt fram i personalet og vært gjenstand for uformelle samtaler.	Fire personer: Ikke i det hele tatt Fire personer: I liten grad To personer: I noen grad
I hvilken grad har du drøftet arbeidet rundt de nasjonale prøvene med kollegene dine?	Lærerne har samarbeidet om organisering. De har samarbeidet om retting. Det har vært uformelle samtaler om resultater.	To personer: I liten grad Fem personer: I noen grad To personer: I ganske stor grad En person: I stor grad

**Figur 6.3 Sammenstilling av hovedelementer fra undersøkelsene**

Oversikten viser god nytte av to former for informasjonsinnhenting. Den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen utfyller hverandre og understøtter hverandre. På bakgrunn av spørreundersøkelsen var lærerne forberedt til intervjuene og hadde budskap de ønsket å formidle. Det ble oppklart en misforståelse rundt spørsmålet om veiledningsmateriellet. Det kom fram at noen lærere hadde tolket begrepet ”veiledningsmaterieell” til å være retteveiledningen til prøvene mens andre var tydelige på at veiledningsmateriellet til bruk i etterarbeidet, var for generelt og ikke var tatt i bruk. Det var lærere som ikke kjente til det tilgjengelige veiledningsmateriellet. Det

kan ha sammenheng med at de trodde det som ble omtalt som veiledningsmateriell, var det samme som retteveiledningen til prøvene.

## 6.4 Dilemmaer

I alle intervjuene viste informantene stor interesse for å reflektere rundt ulike sider ved de nasjonale prøvene. Dette kommer tydelig fram i oversiktene i de foregående avsnittene i dette kapitlet.

En del av refleksjonen omhandlet dilemmaene skolene står overfor når det gjelder de nasjonale prøvene. Dette ble til svært interessante samtaler om skole, pedagogikk og politikk. Under vises en matrise (Figur 6.4) utarbeidet på grunnlag av disse refleksjonene. I oversikten er intensjonen med de nasjonale prøvene satt opp mot dilemmaer begge skolene var svært opptatt av og viste stort engasjement i forhold til. Inne i matrisen er sitater fra informantene benyttet for å konkretisere og visualisere holdninger til og engasjement i forhold til problematikken. Utsagnene forteller i tillegg mye om hvordan skolehverdagen arter seg.

### Matrise intensjon/dilemmaer

<b>Dilemmaer</b> →	<b>”Teaching to the test”</b>	<b>”Test for the teaching”</b>	<b>Offentliggjøring av resultater</b>
<b>Intensjonen med nasjonale prøver</b> ↓			
<b>Nytteverdi for lærer med hensyn til utvikling av</b>	Elever blir drillet i spesielle oppgavetyper og får kompetanse i oppgaveløsning. Utsagn: ”Jeg mener bestemt at lærere tenker	Elevene får bred faglig kompetanse. Utsagn (om nødvendigheten av systematisk kartlegging): ”Og så blir det feil hvis du gjennomfører det og	Lærer blir stresset med hensyn til å nå over alle emner tidsnok. Utsagn: ”Da har jeg ikke is nok i magen til å stå lenge nok på hvert emne, og da er det noen som faller



<b>undervisning</b>	nasjonale prøver når de underviser.”	er systematisk i vurderinga og du bare baserer deg på nasjonale prøver i det året. Da får du et hull.”	utenom.”
<b>Tilpassing og tilrettelegging etter elevenes individuelle behov</b>	Tilfeldig. Det viktigste er å trene til prøven. Utsagn av ekstern person som ble sitert: ”Det som vi har sett på og som vi vet er effektivt, er å trene på prøven. Gjør det. Systematiser trening på lignende oppgaver, og dere havner i toppsjiktet.”	Tilrettelagt undervisning. Solid faglig bredde. ”Jeg synes (...) M-prøvene er lettere å følge opp. Når vi går inn på å organisere hva vi trenger å øve mer på. De gir et mer oversiktlig bilde. (...) Jeg synes det er lettere med etterarbeidet i forhold til de M-prøvene.”	Tilfeldig. Oppgaveløsning i fokus. Utsagn: ”Hva er da på den andre siden politikernes sterke ønske om å offentliggjøre resultater hvis det er den interne bruken som er direktoratets egentlige hensikt?”

**Figur 6.4 Intensjoner og dilemmaer**

Det oppstår dilemmaer i feltet mellom intensjonen med de nasjonale prøvene og det praktiske arbeidet med dem. På den ene siden skal prøvene være et verktøy i utvikling av skoler og tilrettelegging for elever. På den andre siden ligger forventninger til gode resultater og frykt for hva skolene og lærerne kan vente seg når resultatene blir gjenstand for omtale i media. Her ligger mye av spenningen i resultatene fra undersøkelsene.

## 6.5 Hva forteller resultatene?

Resultatene fra den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen fungerer som en gjensidig kvalitetssikring. De forteller forholdsvis utfyllende hvordan disse to skolene arbeidet med de nasjonale prøvene høsten 2007. Resultatene gir viktig informasjon om hvilke valg skolene tok med hensyn til forberedelse av prøvene, bruk av eksempeloppgavene, gjennomføringen av prøvene, etterarbeidet og oppfølgingen i

forhold til prøvene samt samarbeidet blant de voksne på skolen. De gir svar på hva lærerne tenker om tilrettelegging til den enkelte elev og tilpassing av undervisningen som følge av resultatene fra de nasjonale prøvene. Alt dette kommer fram i matrisene i kapittel seks.

Intensjonen med prøvene er å forbedre kvaliteten på opplæringen. Resultatene forteller i hvilken grad disse skolene arbeidet etter intensjonen formidlet fra Utdanningsdirektoratet. De forteller i hvilken grad og på hvilke måter de nasjonale prøvene benyttes i utviklingsarbeidet på barnetrinnet.

Respondentene er svært tydelige på at prøvene ikke fungerer etter intensjonen slik de framstår i dag. De mener prøvene gir et bilde av eleven, men at de ikke gir lærerne den kartleggingen som skal til for å tilpasse undervisningen. Dette stemmer overens med Utdanningsdirektoratets rapport etter prøvene 2007:

*Flere av lærernes kommentarer går ut på at de nasjonale prøvene er egnet til å få et bilde av elevenes nivå, men mange kommer samtidig med kritikk av prøvenes innhold og deres egnethet til å identifisere hva som bør styrkes hos den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 6).*

Skolene har godt utviklede systemer i basisfagene når det gjelder kartlegging og tilrettelegging, og prøvene fungerer kun som et supplement. En av informantene uttrykte sine tanker på denne måten: ”Da tenker jeg at da må det kanskje bli noe mer enn en sånn engangshappening vi har på høsten og så glemmer vi det. Så da tenker jeg at da må vi kanskje legge opp undervisningen etter de prøvene, da ... ” De nasjonale prøvene angår basisfagene. Av den grunn går heller ikke undersøkelsen ut over basisfagene. I hvilken grad kartlegging og tilrettelegging skjer i de øvrige fagene, gir denne undersøkelsen ingen svar på.

Et annet moment skolene trekker fram, er prøvenes begrensning når det gjelder omfang og hva de måler. Følgende sitat fra et av intervjuobjektene falt i forbindelse med at prøvene kan gi et skjevt bilde av ferdighetsnivået på grunn av at de kun måler deler av elevenes kompetanse i faget. ”Prøven i seg sjøl er helt grei. Altså, - i den grad den tilpasses læreplanen og er adekvat. Og så lenge de som leser resultatene er klar

over at den måler en bitte, bitte, bitte, liten del av det læreren skal videreformidle til elevene. For det er det jo.”

Informantene var entydige med hensyn til engelskprøven. Testen var spesiell i den forstand at det var mer tekst enn elevene vanligvis forholder seg til på det trinnet og den i stor grad målte ferdighetene i å navigere seg fram i den elektroniske prøven. Det medførte blant annet at noen elever ikke tok stilling til oppgavene, gjettest svar og forserte dataoppgavene kjapt. En av lærerne uttrykte det blant annet slik: ”Det var noen som bare klikka seg gjennom.” Noen elever leste all teksten og brukte mye krefter på denne prosessen. Andre fant strategier for å lete seg fram til ord. Lærerne mente resultatene ikke speilte det virkelige ferdighetsnivået noe denne kommentaren viser: ”Men det er jo litt dumt da at prøveformen skal bli avgjørende for resultatet.” Dette gjelder til tross for at skolene hadde sørget for at elevene fikk arbeide med eksempeloppgavene i faget i forkant av gjennomføringen av prøven. Denne problematikken kommer også fram i Utdanningsdirektoratets rapport:

*Resultatene tyder på at den elektroniske prøveformen virket positivt inn for noen elever, men negativt inn for andre elever i deres vurdering av hvor enkel eller vanskelig selve prøven i engelsk lesing var. I kommentarene nevner flere elever at det var for mye tekst å lese, at dataskjermen ikke er så godt egnet til dette og at de ble slitne i øynene av den elektroniske prøven (ibid, s. 5).*

Intervjuene bærer preg av refleksjonene rundt dilemmaer de nasjonale prøvene reiser. Informantene stiller spørsmål ved hva som er det egentlige formålet ved prøvene. Testes elevene for å få tilpasset undervisning, eller skal lærerne tilpasse undervisningen til testen for å få gode resultater? En av intervjupersonene uttrykte det slik: ”Jeg mener bestemt at lærere tenker nasjonale prøver når de underviser.” En annen av intervjupersonene kom med følgende hjertesukk i forbindelse med hvilke prinsipper som er rådende: ”Da har jeg ikke is nok i magen til å stå lenge nok på hvert emne, og da er det noen som faller utenom.”

Intervjuene viser at informantene er usikre på hva den egentlige hensikten med prøvene er til tross for at de er klinkende klare på den uttalte, offisielle hensikten. De antyder at offentliggjøring av resultater kan være et mål og de mener

offentliggjøringen og opphausingen av prøvene i media i realiteten har vært negativ ”støy” for skolene. Følgende utsagn illustrerer dette: ”Det er jo litt feil fokus, da. Det er feil fokus i forhold til hvordan vi har gjort det i forhold til den eller den.” En annen informant hadde følgende kommentar: ”Når det er skissert en hovedhensikt, så er det jo i tråd med grunnen for hvorfor vi bruker andre kartleggingsprøver også. Og så kan det hende at det andre, det med offentliggjøring og rangering av skoler og kommuner (...) er mer støy enn det er til nytte.”

I samtalene med rektorene gikk vi ytterligere inn på presset skoleledere må stå i med hensyn til forventninger til resultater. Det er liten tvil om at nivået på resultatene har innvirkning på hvordan rektor opplever åpenheten rundt resultatene. Skolene representerer hver sin ytterlighet i sine respektive kommuner. Begge rektorene er tydelige på at resultatene på prøvene påvirker handlingene deres. Rektoren på skole B beskriver kommunen som ”en rå to-nivå-kommune”. Fokuset på resultater er stort, og det er komfortabelt å ha gode resultater. Han er klar på de sosioøkonomiske forholdene i skolekretsen, men forteller at det samme gjelder flere skoler i kommunen uten at resultatene er på høyde med denne skolens resultater. Han mener rektorene ved disse skolene er mer opptatt av sammenligningen med andre skoler enn ham selv.

Rektoren på skole A kjenner på trykket ved å være leder for en skole hun selv beskriver som ”bunntung”. Hun kjenner seg ukomfortabel ved presentasjonen av resultatene i rektormøtene, og mener det blir gjort for lite for å utnytte ressursene som ligger i erfaringsdeling på sektornivå. Samtidig gir hun uttrykk for en positiv og kreativ vinkling på egen skole. Hun mener skolen har blitt bedre på erkjennelse av det faktiske nivået og ha det som utgangspunkt, framfor å rase videre i undervisningen for å rekke alt de bør rekke. Det er ikke iverksatt panikktiltak for å heve resultatene, men det blir arbeidet jevnt med å ha god kvalitet i oppfølgingsarbeidet. Når det har vært behov for ekstra tiltak, har skoleledelsen utarbeidet disse i samarbeid med lærerne. Disse har ført til bedring i resultatene.

Dilemmaene oppleves ulikt avhengig av informasjon, kommunikasjon, relasjoner, kompetanse, verdier, holdninger, roller, praksisfellesskap og makt. Dette viser tydelig

---

at vurdering ikke er verdimessig nøytralt. Vurdering bidrar til å formidle verdier og holdninger.

## 7. Analyse og drøftinger

### 7.1 Analysearbeidet

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte resultatene presentert i foregående kapittel. Analysefasen startet allerede da de utfylte spørreskjemaene ble mottatt og registrert i samleskjemaet. Samtidig som dette var starten på analysen, var det forberedelsen til og grunnlaget for intervjuene. Neste analysefase var gjennomføringen av intervjuene. I intervjuene var resultatene fra spørreundersøkelsen og min forforståelse, basisen i formuleringer og spørsmål. Underveis i samtalene analyserte og tolket jeg intervjuobjektene uttalelser og atferd. Dette skapte ny forståelse og nye spørsmål. I tillegg observerte jeg at det som ble sagt, hadde innvirkning på intervjupersonene. De brakte sin forståelse med seg inn i samtalen, hørte på innspill, reflekterte, så kanskje nye sammenhenger, fikk muligens et revidert syn på feltet i løpet av samtalen og noen tanker å jobbe videre med. ”Et annet trinn er at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet og ser nye betydninger i det de opplever og gjør” (Kvale, 2008, s.122). I løpet av intervjuene formulerte jeg oppklarende spørsmål i forhold til utsagn for å få presisert fakta og meninger. Dette var en form for tolkning av utsagnene som intervjupersonene deretter kunne bekrefte eller avkrefte. Dialogen hadde en oppklarende funksjon.

Etter datainnhenting var avsluttet, ble intervjuene transkribert. Denne prosessen var en spennende tolknings- og analysefase hvor jeg ”kjente på” stemningen i samtalene, gjenopplevde situasjonene, lyttet til stemmene, reflekterte over rollene intervjupersonene inntok og jobbet intenst for å skrive ned alle ordene som ble sagt. Det var en viktig bevisstgjøring og et spennende arbeid. Prosessen var arbeidskrevende, men den var også svært vesentlig med tanke på å analysere og tolke materialet. I løpet av transkripsjonsarbeidet startet refleksjonsprosessen i forhold til strukturen og kategoriene i materialet. Jeg startet umiddelbart å tolke utsagnene og

plassere dem inn i sammenhenger. Dermed var arbeidet med systematiseringen av materialet i gang, og matrisene i kapittel seks er et resultat av dette arbeidet.

Figur 6.1 og figur 6.3 gir i stor grad svar på de konkrete spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen og i intervjuene. Figur 6.2 viser en systematisering av notatene etter intervjuene med rektorene en stund etter dybdeintervjuene. I figur 6.4 er dilemmaer rundt de nasjonale prøvene presentert i en matrise. Dilemmaene og kategoriene ble utarbeidet i analyseprosessen på bakgrunn av problemstillingene som kom fram i intervjuene. I matrisen er sitater fra intervjuene brukt for å illustrere intervjuobjektens tanker omkring feltet og engasjement i forhold til emnet.

Synspunkter rundt disse perspektivene kom fram i begge intervjuene, og oversikten er et resultat fra spennende meningsutvekslinger hvor samtlige involverte i samtalene ble utfordret og forhåpentligvis fikk med seg noen nye tanker når det gjelder vurdering, skole og nasjonale prøver. Tolkings- og analyseprosessen har med andre ord vært en lang, lærerik og foreløpig uavsluttet prosess, og resultatet så langt vil jeg forsøke å formidle i dette kapitlet.

## 7.2 Trekk ved norsk barneskolekultur

Kirsti Klette analyserte arbeids- og samtaleformer i klasserommet etter innføringen av Reform 97. Hun viste til at elevene ble rost for arbeidet sitt uavhengig av prosesskvalitet og/eller produktkvalitet, og hun fant at klare faglige standarder var fraværende i klasserommet. Studiene hennes samsvarte med resultatene fra PISA-rapporten om at lærere i Norge generelt stiller lave krav til elevene. Denne formen for undervisning gir ikke elevene tydelige krav til hva det forventes av dem.

Undervisningsformen medfører at elevene ikke vil strekke seg for å nå nye mål, - delvis fordi de ikke vet hva som forventes av dem og delvis fordi læreren sannsynligvis ikke kommer til å gi dem en tilfredsstillende tilbakemelding på prosessen og produktet (Klette, 2003). Tilpassing og tilrettelegging for hver enkelt elev er krevende. Lærerrollen blir utfordret på det relasjonelle planet, det faglige

planet og det metodiske planet. Det kan være vanskelige grenseoppganger i feltet mellom undervisning, tilpassing og det å være en grei lærer. Dale og Wærness formulerer noen tanker om dette dilemmaet slik: ”En kritikkverdig tilpasningsstrategi kaller vi ettergivenhet hvor elevene synes ”lærerne er greie fordi de ikke stiller for store krav”, som en elev sier det. Konsekvensen av ettergivenhet er middelmådig læringsutbytte” (Dale & Wærness, 2004, s. 54).

Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene i min studie viser at lærerne er opptatt av og engasjert i kartlegging og tilrettelegging av undervisning i klasserommet og tilpassing til den enkelte elev. De er svært bevisste på hva de liker og hva de ikke er fornøyde med ved de nasjonale prøvene, - noe som kommer til uttrykk i følgende sitat fra en av informantene: ”Jeg synes at de M-prøvene er lettere å følge opp. (...) De gir et mer oversiktlig bilde. Der går det tydelig fram på for eksempel subtraksjon. Der synes jeg de er bedre.” De er tydelige på at prøvene, slik de framstår i dag, kun fungerer som et supplement til andre kartleggingsprøver i basisfagene på grunn av at de ikke gir en god nok kartlegging for tilpassing. Prøvene gir i stor grad informasjon lærerne er kjent med fra tidligere og de bekrefter lærernes inntrykk av elevenes ferdighetsnivå.

Tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning er ikke noe nytt i skolen. Det har lærere arbeidet med til alle tider. Med Kunnskapsløftet og innføring av mål- og resultatstyring er tilpassing og tilrettelegging blitt mer synliggjort, - noe som gjør at dette settes inn i nye systemer. Kommuner og skoler har bygd opp strukturer for kartlegging som brukes aktivt i arbeidet for kvalitetsutvikling av undervisning og tilpassing til elevene. Det foreligger planer for testing og oppfølging i etterkant av testingen. Planene er praktiske å forholde seg til, kartleggingene gir tydelige svar på hva elevene må jobbe mer med, og systemet har et gjennomarbeidet opplegg for oppfølging. Systemene er nyttige redskaper for skolene og blir benyttet for å kunne gi elevene klare og tydelige tilbakemeldinger. Læreren kan rose eleven for det han/hun er god på og bør videreutvikle, og læreren kan gi eleven beskjed om hva han/hun må jobbe mer med for å komme opp på det nivået som kreves av ham/henne og motivere



ham/henne til å jobbe. Det kommer fram i studien at foreldrene/foresatte og eleven får identisk informasjon om kartlegging, faglige utfordringer og hvordan målene kan oppnås.

I forhold til Klettes funn gir studien positive resultater. Skolene har fokus på tilrettelegging og tilpasset undervisning, og ledelsen ved skolene legger til rette for at arbeidet kan utføres. Er skolene engasjert i disse temaene, er det nærliggende å tenke at handlinger som følge av vurdering, er en del av arbeidet de utfører med det samme engasjementet. Undersøkelsen forteller imidlertid ikke hvordan den konkrete og daglige tilbakemeldingen til elevene skjer og hvordan tilretteleggingen gjennomføres. Den forteller heller ikke hvorvidt de øvrige fagene er gjenstand for tilsvarende systematisk kartlegging og oppfølging.

### 7.3 Tre praksiskontekster for lærernes profesjonelle kompetanse – K1, K2, K3

Dale og Wærness har utviklet en teori hvor de tre praksiskontekstene for profesjonell kompetanse er grunnleggende og hvor kvalitetsområdene struktur, prosess og resultat i utdanningen understrekes. Forfatterne mener lærernes profesjonelle kompetanse er en forutsetning for at tilpassing og differensiering av undervisningen kan være en del av kvalitetsforbedringen i skolen og at den profesjonelle kompetansen består i lærernes aktivitet i ulike kontekster; K1, K2 og K3. Den første praksiskonteksten (K1) omhandler organiseringen, overveielsene og handlingene knyttet til opplæringsløpet. Det dreier seg om en interaktiv kommunikasjon med elevene og tilpassing til den enkelte elevs behov. Praksiskonteksten er preget av sterk handlingstvang, - øyeblikksbestemte overveielser i ulike situasjoner. Den andre praksiskonteksten (K2) omhandler dyktighet og innsikt til å planlegge for en god gjennomføring av opplæringsløpet og vurdere den i etterkant. Handlingstvangen er svekket. Samspillet med kollegene i form av diskusjoner og utveksling av ideer er vesentlig. Utvikling av den profesjonelle kompetansen er knyttet til et mer overordnet nivå og gjelder ikke enkeltelever. Den tredje praksiskonteksten (K3) lærerne deltar i, handler om et

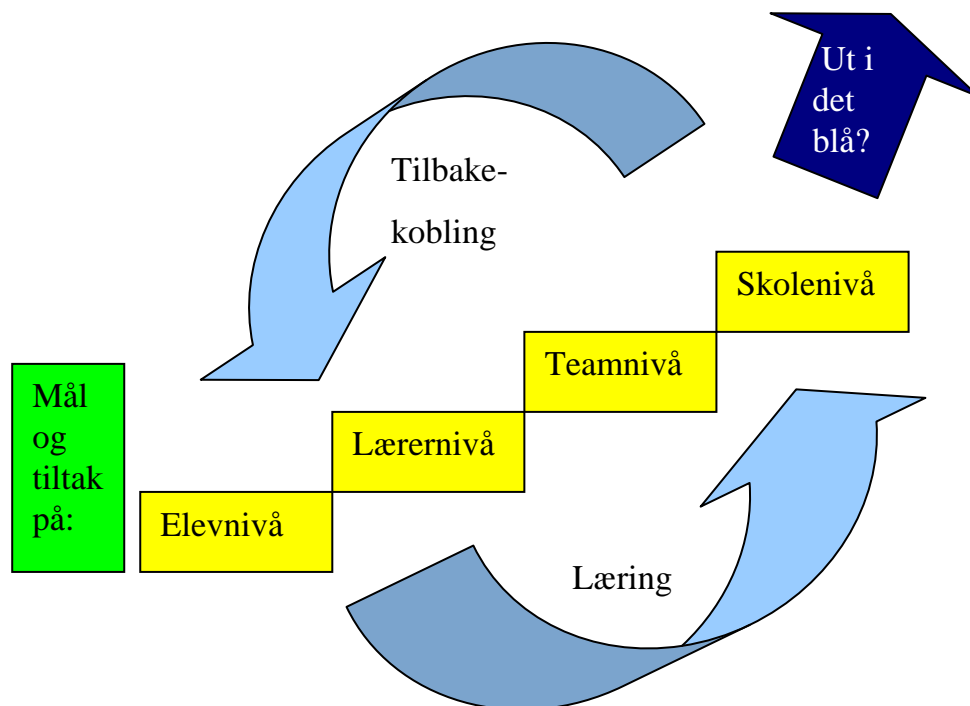
kompetansebegrep preget av analyse og refleksivitet rundt skolens virksomhet. De tre praksisnivåene beskriver ulike kvalitetsnivåer i skolens virksomhet. Skoleledelsens oppgave er å legge til rette for at lærerne kan fungere innen alle praksisnivåene.

*Dersom hele arbeidsdagen for lærerne består i gjennomføring av opplæringsforløpet under sterk handlingstvang, vil de befinne seg i en situasjon preget av mangel på muligheter til å utvikle K3-kompetanse. På sikt vil dette gå ut over elevenes muligheter til konstruktiv medvirkning i egen læreprosess (Dale & Wærness, 2004, s. 193-194).*

En profesjonell lærer har kompetanse innen alle tre praksiskontekstene, og en god og utviklingsorientert skole legger til rette for at lærerne kan utvikle seg og fungere på alle de tre nivåene.

Hvor i dette feltet plasserer arbeidet med de nasjonale prøvene seg? Hvor er de nasjonale prøvene i lys av teorien om K1, K2 og K3? Individualiseringen og fokuset på kartlegging og tilrettelegging er grunnleggende. Lærernes kompetanse på K1-nivå blir utfordret. Det stilles krav til planlegging, organisering og gjennomføring av et helhetlig og tilrettelagt opplegg tilpasset hver enkelt elev. Følgende sitat fra et av intervjuobjektene referert i Figur 6.3 belyser lærernes engasjement: ”Jeg synes (...) M-prøvene er lettere å følge opp. Når vi går inn på å organisere hva vi trenger å øve mer på. De gir et mer oversiktlig bilde.” Resultatene fra undersøkelsene viser samarbeid på K2-nivå. Den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen bekreftet gjennomført samarbeid vedrørende organisering, felles innsats for å sette seg inn i materiell og noe samarbeid i forbindelse med retting. Når det gjelder felles refleksjon i etterkant av prøvene, var informasjonen ikke entydig. Det hadde vært uformelle samtaler om resultatene og tilrettelegging på teamnivå, men det framkom ingen informasjon om organisert felles refleksjon på K3-nivå. Det betyr imidlertid ikke at det ikke kan ha forekommet.

Det ble uttalt i et av intervjuene at spørreskjemaet og nettopp den samtalen vi hadde tilknyttet dette prosjektet, var en fin refleksjonsprosess og at skolen ønsket å benytte spørreskjemaet med tanke på det videre arbeidet på skolen. Skjemaet kunne fungere som en forberedelse for lærere som skal gjennomføre prøvene i neste omgang.



**Figur 7.1 Lærende fellesskap** (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 26)

Figur 7.1 viser en modell som kan illustrere et utviklingsforløp i en skole. Skal en skole kunne dra nytte av ny kunnskap, må det reflekteres rundt praksis i kollegiet på ulike nivåer. Slike prosesser skaper læring i kollegiet og vil komme elevene til nytte. ”Lærende prosesser i personalet starter ikke av seg selv. (...) Det er en særlig utfordring for ledelsen å sørge for at dokumentasjon og demonstrasjon av ny praksis har en klar tilbakekobling til elevenes læring” (ibid, s. 25).

Dale og Wærness poengterer verdien av å utvikle kritisk kunnskap som et kjennetegn på kvalitet på praksisnivået K3:

*For at den enkelte lærer skal kunne utvikle sitt eget begrepsapparat om forsterket kvalitet i opplæringen, må en i løpet av arbeidsdagen ha tid til og rom for å bearbeide opplæringens grunnleggende kvalitetsspørsmål. Sagt på en annen måte: Dersom hele arbeidsdagen for lærerne består i gjennomføring av opplæringsforløpet under sterk handlingstvang, vil de befinne seg i en situasjon preget av mangel på muligheter til å utvikle K3-kompetanse. På sikt vil dette gå ut over elevenes muligheter til konstruktiv medvirkning i egen læreprosess (Dale & Wærness, 2003, s. 194).*

Det er en utfordring for ledelsen å legge til rette for utvikling. For at lærerne skal kunne utvikle seg innen de tre praksiskontekstene, er det behov for tilrettelegging for kompetanseutvikling. Det er ingen selvfølge at lærerne tar tak i og arbeider med refleksjon og ny læring dersom ledelsen ikke initierer arbeidet. Skal ledelsen være sikret utvikling på K3-nivå, kan den ikke gå ut fra at alle lærerne selv har en ”drive” i seg til å ta initiativ. Arbeidet må igangsettes og følges opp av ledelsen.

Studien forteller om rektorer som er bevisste læringen i personalet. Ved begge skolene er det informert om de nasjonale prøvene i personalet, og ved begge skolene har rektorene lagt til rette for erfaringsdeling mellom lærere som har gjennomført prøvene og lærere som skal gjennomføre dem. Avsatt tid til refleksjon er vesentlig. Skal skolen og lærerne dra nytte av de nasjonale prøvene, må prøvene heves opp på nivået hvor hele personalet tar del i informasjon og refleksjon. Det gjelder så vel refleksjon rundt erfaringer med innhold, gjennomføring og tilrettelegging som resultater og dilemmaer tilknyttet prøvene. Læringen skjer ved informasjon, refleksjon, praksis og ny refleksjon. Peter Dahler-Larsen uttrykker noe av det samme i følgende sitat: ”Læringscyklussen forløber kontinuert. Læring handler om, hvordan organisationen bruker feed-back. Det er ikke bare et spørsmål om viden. De løbende korrigerede handlinger må med i læringsbegrebet. Ellers er cyklus ikke komplet” (Dahler-Larsen, 2005, s. 32).

Begge skolene har innarbeidede systemer de følger i forbindelse med den ordinære kartleggingen som foregår i norsk og matematikk. Dette følges opp, og det samme systemet fanger opp resultatene fra de nasjonale prøvene. Ved skole B er det et ressursteam som har ansvaret for oppfølgingen. Det betyr at rektors rolle er å være initiativtaker og at andre tar seg av arbeidet med å komme fram til samt å iverksette eventuelle tiltak. Skolen har arbeidet for å oppnå gode strukturer for oppfølging. Den har gode resultater, - noe som kan blant annet kan være resultat av den systematiske jobbingen.

Ved skole A er det faste kurs i norsk og matematikk gjennom det kommunale systemet for lese- og skriveopplæringen. Kursene fanger opp elever som ligger under

---

en definert grense. Dette systemet fanger også opp de som skårer dårlig på de nasjonale prøvene. Det framkom imidlertid at resultatene fra prøvene i 2007 ikke ga ny informasjon om elevene. Skole A har resultater i nedre del av skalaen i sin kommune. De sosioøkonomiske forholdene tilsier at man må være nøktern med hensyn til forventninger til resultatene, men rektor uttrykker også at det er fullt mulig å få gode resultater til tross for dette. Skoleledelsen arbeider bevisst for å ansvarliggjøre lærerne, - både når det gjelder å stå for gode og mindre gode resultater. De arbeider for en kultur hvor det positive trekkes fram og feires. Det skal være lov å være god, og det skal være kultur for å fortelle om undervisningsopplegg, rutiner og grep som har positive resultater. På samme måte skal det være kultur for å legge fram mindre gode resultater og reflektere høyt i personalet over hva som kan være bakgrunnen for disse resultatene.

Skoleledelsen arbeider for å ha fokus på elevenes utvikling framfor å legge vekt på sammenligningen med andre skoler. Det er opprettet faggrupper med faste møtetider. Dette er gjort for å heve det faglige fokuset. Rektor framhever at lærerne er blitt bedre til å erkjenne det reelle faglige nivået i en gruppe og ha dette nivået som utgangspunkt for undervisningen. Det betyr at læreren våger å jobbe med et emne til tross for at tidsaspektet skulle tilsi hun/han burde gå videre i planen. Dette gir læreren trygghet og vil sannsynligvis være en styrke på lang sikt. Rektor framhever også at de tenker nivådeling av elevene. Hun trekker fram at skolen etter en kartlegging med dårlig resultat, valgte å iverksette spesielle tiltak for å heve det faglige nivået. I det tilfellet valgte de å dele elevgruppen på et trinn i flere nivåer med ”flytende” grenser en tidsavgrenset periode. Dette ga gode resultater. Skolen har ikke iverksatt panikktiltak med kortsiktig virkning på grunnlag av resultater fra kartleggingsprøver.

Studiens resultater viser med andre ord skoler som arbeider på ulike nivåer med lærernes profesjonalitet. Skolene har ulik struktur for oppfølging, men begge skolene viser evne til å ta tak i resultatene og jobbe med dem i det daglige blant elever og lærere, på teamnivå og på skolenivå. Skolene har endret strukturer for oppfølging og

tilrettelegging som en del av sitt langsiktige arbeid for utvikling av skolen og for utvikling av enkeltindivider.

## 7.4 Skolebasert vurdering

Skolebasert vurdering startet på 1980-tallet og ble utviklet for å skape kvalitet i utdanningen. ”Alle skolepolitiske dokumenter siden evalueringsutvalget II (1978) har pekt på sammenhengen mellom skolevurdering og skoleutvikling, og at skoleutvikling faktisk har vært det viktigste siktemålet med skolevurdering” (Grøterud & Nilsen i Haug & Monsen (red.), 2002, s. 35). Den enkelte skole skulle velge et område hvor den ønsket å gjennomføre en vurdering.

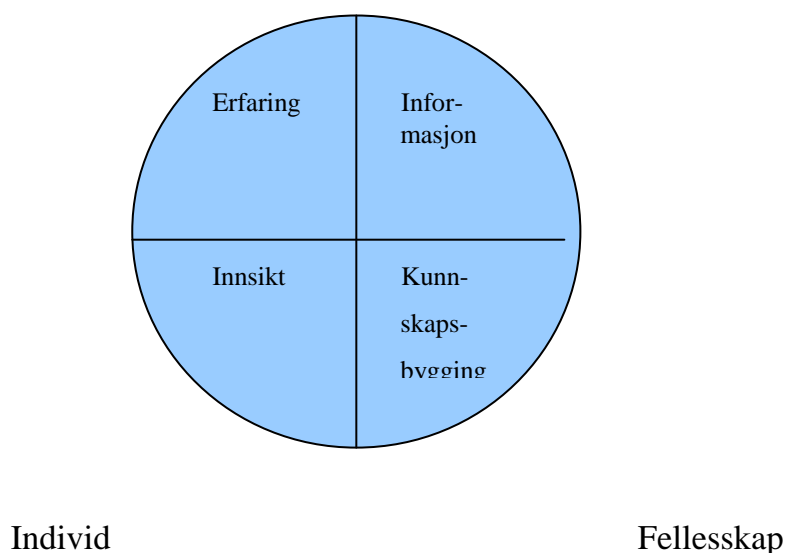
Skolevurderingsprosessen besto vanligvis av planlegging, datainnsamling, framstilling av data, dokumentasjon, analyse, bearbeiding, drøfting og etterarbeid. Etter vurderingen skulle skolen iverksette tiltak for å forbedre kvaliteten på dette feltet dersom det var behov for det.

I arbeidet med tilpasset opplæring basert på nasjonale prøver, vil vurdering og læring i personalet være særdeles viktig. I resultatene fra studiens undersøkelser kommer det ikke entydig fram at nasjonale prøver har vært grunnlag for en omfattende prosess i personalet. I intervjuene med rektorene kommer det fram at resultatene blir lagt fram i plenum. Det samme gjelder erfaringer med forberedelser og gjennomføring av prøvene. Lærerne på trinnet som har gjennomført prøvene er blitt koblet sammen med de neste lærerne som skal gjennomføre prøvene. Informasjons- og erfaringsoverføring til enkeltpersoner og i hele personalet er gjennomført. I hvilken grad det er avsatt tid til refleksjon rundt temaet nasjonale prøver, kommer ikke tydelig fram i materialet.

Ledelsen ved hver enkelt skole må vurdere i hvilken grad den ønsker å jobbe med lærernes profesjonelle standard. Den må finne en balansegang mellom hva ledelsen skal initiere av utviklingsarbeid med hensyn til lærernes profesjon og hva den skal overlate til den enkelte lærer. Ut fra en erkjennelse av ønsket standard, må ledelsen gjøre avveininger med hensyn til hvordan den ønsker å arbeide med for eksempel de

nasjonale prøvene i personalet. Lærerne har ulik innstilling og ulik erfaring. Dette påvirker evne til og ønske om utvikling av egen profesjon. Det er ingen selvfølge at alle lærere tar tak i resultater fra tester, jobber med det i forhold til elevene og gjør seg refleksjoner i samhandling med kolleger for å utvikle egen undervisning. Ledelsen har ansvar for utvikling, og den må initiere og følge opp utviklingsarbeid.

Personalet ved begge skolene kjenner godt og arbeider kontinuerlig innenfor systemet for kartlegging og oppfølging i sine respektive skoler og kommuner. Det ser ut til at arbeidet med de nasjonale prøvene føyer seg inn i dette arbeidet. Det betyr at prøvene ikke ser ut til å bety noe nytt for skolene, men at denne kartleggingen føyer seg inn i et etablert system. På bakgrunn av tidligere innsikt og forståelse av læring, kartlegging, vurdering, elevforutsetninger og tilrettelegging, mottar de informasjon om de nasjonale prøvene og bygger ny kunnskap i feltet. De har ”knagger” å henge ny informasjon på. De får ny informasjon, gjør seg nye erfaringer i arbeidet med prøvene og de har kolleger de kan henvende seg til dersom det er behov for ytterligere informasjon og praktisk hjelp



**Figur 7.2 Wells' læringssirkel** (Wells, 1999, s. 85)

Modellen i Figur 7.2 kan illustrere arbeidet i personalet rundt erfaringsbasert vurdering. Skolen bygger på erfaringen i personalet, skaffer seg ny informasjon,

bygger ny kunnskap og får ny innsikt som bygges på tidligere erfaring med vurdering og tilrettelegging. I neste omgang skoleres og informeres det øvrige personalet i emnet, og de får være deltakere i en tilsvarende prosess.

## 7.5 Lærende organisasjoner

En lærende organisasjon er en organisasjon i kontinuerlig utvikling. Den karakteriseres av mange ulike formelle og uformelle læringsforhold og en positiv holdning til kontinuerlig læring. ”I lærende organisasjoner vil læringsforhold stadig bli fornyet, og en vil stadig inngå i nye læringsforhold. Dette skaper ofte dynamiske læringsprosesser” (Wadel, 2002, s. 18). I lærende organisasjoner er læringsfellesskap svært sentralt:

*Lærende organisasjoner kan sies å bestå av et mangfold av læringsforhold; enkeltstående læringsforhold, læringsforhold i nettverk og i team, læringsforhold i praksisfellesskap og subkulturer, og læringsforhold mellom frontpersonale og brukere (ibid, s. 102).*

Medlemmene av organisasjonen lærer av hverandre og lærer i lag. Peter Senge er spesielt opptatt av å se organisasjoner i et systemisk perspektiv. Med en slik synsvinkel ser man på sammenhengen i funksjoner og enkelthendelser. Personene er opptatt av et helhetlig ansvar i større grad enn egne oppgaver.

Betrakter vi arbeidet rundt de nasjonale prøvene på skolene i studien i lys av Senges systemiske perspektiv, øyner vi utfordringer. Flere ulike formelle og uformelle læringsforhold er i funksjon. De eksisterer mellom kontaktlærerne på hvert enkelt trinn, mellom personer spesielt knyttet til fagene prøvene gjennomføres i, mellom kontaktlærere og faglærere, mellom kontaktlærere og spesialpedagoger, mellom lærere med ”god kjemi” og mellom lærere som av andre grunner inngår i læringsforhold. Har skolene maktet å heve læringen rundt de nasjonale prøvene opp på et nivå hvor lærerne ser helheten framfor sine egne oppgaver? Hva skal eventuelt til for at det skal skje?



”Læringsledelse er en betegnelse på hva lærere/ledere og lærende/ledede foretar seg sammen” (ibid, s. 104). Arbeidet avhenger i stor grad av læringsforholdene og personalets forhold til hverandre. En av de viktigste forutsetningene for læringsprosessene i en organisasjon, er relasjonene i organisasjonen. (Roald, 2000, s. 37)

Resultatene forteller om ulike formelle og uformelle læringsforhold som fungerer i skolene i studien. De forteller om læringsledere som er opptatt av å opprette læringsforhold og som har en positiv holdning til de nasjonale prøvene. De forteller også om ledere som prioriterer tid til arbeid med informasjon og refleksjon i ulike læringsforhold. I en lærende organisasjon må det være handlingsrom for utvikling av organisasjonen. Det må være rom og tid for å arbeide med de nasjonale prøvene i hele organisasjonen for å utnytte utviklingspotensialet i dem. Eksempler på læringsforhold i denne studien er trinnteam, hele personalet, faggrupper, ressursteam og FAU. Begge skolene har satt av tid til informasjon og refleksjon i personalet. Den ene skolen har blant annet prioritert å gi tid til et ressursteam for oppfølging etter kartlegging. Den andre skolen har blant annet satt av fast møtetid for faggrupper i personalet for å vektlegge det faglige fokuset. Begge skolene er opptatt av læringsforholdet med foreldrene i utviklingssamtaler og gjennom FAU.

*Hovudsynspunkta frå forskning og teori om lærande organisasjonar tyder på at merksemda bør rettast mot det samhandlingsrom ein maktar å utvikle mellom leiing, lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø ved den enkelte skolen, mellom skolar i kvar kommune og mellom dei ulike nivåa i skolesystemet (...) (Roald i Sivesind m.fl. (red.), 2006, s. 163).*

Skal vi tenke arbeidet med nasjonale prøver som en funksjon i en lærende organisasjon, må vi studere fenomenet i lys av den skolepolitiske helheten. Det skolen og lærerne skal jobbe med, må være meningsfylt og være et redskap til god nytte for det helhetlige skolesamfunnet. Det kommer fram i studien at de nasjonale prøvene ikke blir ansett å være nyttige for skolen slik de framstår i dag. De oppleves som en ”happening” som står for seg selv. Det betyr det kan være vanskelig å sette arbeidet med prøvene inn i en sammenheng som anses meningsfull for skolen. Dermed blir det

utfordrende å arbeide med dem i et systemisk perspektiv. Anser skolene prøvene som en del av det helhetlige vurderingssystemet, kan ledelsen la arbeidet rundt prøvene være et utgangspunkt for å heve kompetanse og organisasjonslæring slik Knut Roald uttrykker det:

*På den andre sida kan leiinga og dei tilsette ved ein skole arbeide med kvalitetsvurdering på måtar som fremjar det dynamiske teamarbeidet som Senge framhevar. Det føreset at ein arbeider systemisk på den måten at nasjonale prøver og informasjonen i Skoleporten inngår i eit heilskapleg vurderingssystem som søker eit mangfaldig innsyn i elevane si faglege og personlege utvikling (ibid, s. 161-162).*

Begrepet lærende organisasjon begrenser seg ikke til forholdene ved en skole, eller et kollegium på et sektorkontor. Det finnes flere møteplasser, eller læringsforhold, på ulike nivåer i skolesystemet i en kommune. En av dem er rektorkollegiet. En av rektorene ga uttrykk for at rektorkollegiet er en møteplass hvor personer med mye erfaring møtes. Det kommer fram at møtene inneholder stor grad av informasjon og lite refleksjon og erfaringsutveksling. Her ligger store muligheter for det kommunale nivået til å legge opp til arbeidsformer som gir skolelederne ny kunnskap, knytter nærmere bånd mellom kolleger og gir inspirasjon til arbeidet på egen skole. Den aktuelle rektoren føler seg mislykket og ensom når hennes skole kommer dårligst ut i sammenligningen med de andre skolene ved presentasjonen av resultater fra kartleggingsprøver på møtene. Burde ikke nettopp dette kollegiet være et forum for inspirasjon og læring? Rektormøtet er et eksempel på en god mulighet for en leder til å skape gode læringsforhold hvor skolelederne har erfaringsutveksling, hvor det trekkes fram eksempler på beste praksis og man gir hverandre gode råd. Det bør være et forum hvor deltakerne kan få være åpne, realistiske og kritiske. Kollegene bør kunne kjenne på et samhold og et fellesskap hvor alle er opptatt av å heve nivået i hele kommunen. Det innebærer at ingen sitter med en ensomhetsfølelse som resultat av kartlegginger i bunnsjiktet, men derimot går fra rektormøtet med ”hevet hode”. Ønsker skoleeier å se skolene i kommunen som lærende organisasjoner, bør skoleeier også legge til rette for dette og gå foran som et godt eksempel. ”Medlemmene i ein organisasjon kan ikke abdisere frå et heilskapleg ansvar” (Roald, 2000, s. 38).

## 7.6 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring

Teorien rundt enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring ble presentert i kapittel 4.6. Studien i dette prosjektet forteller om stor grad av enkeltkretslæring tilknyttet nasjonale prøver. Begge skolene er opptatt av god gjennomføring av prøvene. De arbeider etter intensjonen, benytter det meste av materiellet, organiserer gjennomføringen godt og studerer resultatene med engasjement. De sørger for informasjon til hele personalet hva gjelder erfaringer og resultater, men slik prøvene framstår i dag, fører de ikke til endringer av mål. Informantene antyder imidlertid at et delmål kan være å arbeide systematisk med oppgaveformen for å oppnå gode resultater. Dette er ikke en uttalt politikk, men muligens en kommentar som faller i frustrasjon over et opplevd dilemma omtalt tidligere i oppgaven. Det vil i tilfelle være et mål som ikke er pedagogisk begrunnet og som er det motsatte av intensjonen med prøvene. Prøvene er grunnlag for diskusjon og ligger i et felt hvor mål og verdier blir utfordret. Personalet ser dilemmaene ved dem og endrer enkle rutiner for å gjennomføre arbeidet rundt prøvene, men slik det ser ut høsten 2008 gjør ikke skolene normative endringer på grunnlag av prøvene.

Begge skolene rapporterer at prøvene ikke gir tilstrekkelig godt grunnlag for endring av tilpassing for elevene på grunn av at prøvene ikke er diagnostiske og ikke gir et godt nok bilde av elevenes ferdigheter. De er kun et supplement til de ordinære kartleggingsprøvene. Kommunene de respektive skolene ligger i, har gode systemer for kartlegging i basisfagene. Kartleggingene er årvisse med et opplegg for systematisk oppfølging. Arbeidet rundt de faste kartleggingsprøvene har vært grunnlag for dobbeltkretslæring i begge organisasjonene. På grunnlag av de innarbeidede kartleggingsprøvene har skolene endret mål, rutiner og struktur. Prøvene er satt inn i et helhetlig system, de er forankret i en fast plan og de har ført til nye handlinger som har gitt konsekvenser for undervisningen og opplæringen. Lærerne opplever prøvene som nyttige og er villige til å endre systemer og opplegg for å tilpasse undervisningen til dem. Lærerne er lojale overfor beslutningene rundt dem.

## 7.7 Nasjonale prøver som kartleggingsverktøy for tilpasset opplæring?

I informasjon om hensikten med prøvene kommer det tydelig fram at de skal være en kartlegging for tilpassing. De skal gi informasjon om elevenes ferdigheter, og resultatene skal brukes i arbeidet med å forbedre kvaliteten på opplæringa.

Resultatene fra denne studien viser at lærere og rektorer ikke anser prøvene som verdifulle med tanke på tilpassing og tilrettelegging. Kommunene studiens skoler ligger i, har innarbeidede systemer for kartlegging og oppfølging etter kartlegging. Disse systemene er basert på diagnostiske prøver. Prøvene gjennomføres regelmessig og viser elevenes og gruppenes utvikling. Dermed har skolene gode verktøy i arbeidet. Skolene mener også kvaliteten på de nasjonale prøvene ikke er av en slik art at de mener undervisningen kan tilpasses på grunnlag av dem. Et sitat fra evalueringsrapporten etter de nasjonale prøvene i 2005 sier følgende om denne problematikken:

*Etter vår mening bør man være varsom med å overbetone de diagnostiske sidene ved de nasjonale prøvene. I så fall står man i fare for å nedprioritere valide og reliable kompetansemål, noe årets prøver synes å være noe preget av. En helt annen sak er at diagnostiske prøver finnes allerede, og i flere fag, som kan legges på nettet til fri benyttelse på skolene (Lie, 2005, s. 23).*

I denne sammenhengen skal det sies at prøvene har gjennomgått en utvikling fra 2005 til gjennomføringen av prøvene i 2007. På tross av dette stilles det spørsmål ved om prøvene har den kvaliteten som forventes av en prøve som skal være retningsgivende med tanke på tilrettelegging av undervisning.

*Vi frykter at disse resultatene senere kan gi opphav til ikke holdbare slutninger om elevenes framgang. Det er i det hele tatt et problem hvis resultater med dårlig validitet og reliabilitet skal følge elevene og brukes som grunnlag for det pedagogiske arbeidet (ibid, s. 23).*

Det er vesentlig å kunne følge utviklingen hos elevene og gruppene. Slik kan man få grunnlag for å vurdere kvaliteten på innsatsen og sammenligne utvikling mellom enkeltindivider, grupper og skoler. Det kan også være grunnlag for å identifisere grunner til spesielt god eller mindre god utvikling på enkelte felt. Sporadisk måling av

resultater er vanskeligere å dra nytte av. Prøvene kan, som en av informantene uttrykte det, være en ”temperaturføler”. De kan også være grunnlag for å sammenligninger, men oppleves i studien ikke å ha verdi i forhold til den uttrykte intensjonen.

St. meld. nr. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* sier følgende om de nasjonale prøvenes i forhold til diagnostiske prøver:

*En målsetning med nasjonale prøver er at resultatene på nasjonalt nivå skal kunne sammenliknes over tid. (...) siden oppgavene ikke kan brukes om igjen, er det vanskelig å måle endringer over tid basert på prøveresultatene. (...) Den enkelte skole og kommune kan måle egen utvikling ved å se på endringer i den relative forskjellen mellom egne resultater og fordelingen på nasjonalt nivå (St.meld. nr. 31(2007-2008), s. 81).*

Systematisk kartlegging utføres etter hva jeg har erfart, i basisfagene i de aktuelle kommunene. I hvilken grad ivaretas fagene som ikke er målbare i samme grad? Blir for eksempel kunst og håndverk, kroppsøving og samfunnsfag ivaretatt på samme måte og i følge Klettets teori om krav til klare faglige standarder, eller er ettergivenhet tilpasningsstrategien som benyttes slik Dale og Wærness uttrykker det? I hvilken grad er systemet for kartlegging, oppfølging og tilrettelegging overført til disse fagene?

I hvilken grad er dannelsesaspektet som tradisjonelt har vært en vesentlig del av innholdet i opplæringen, inne i et tilsvarende system? ”Kunne vi se konturene av et brudd med de danningsidealene som har preget norsk og europeisk utdanning?” (Langfeldt i Langfeldt m.fl., 2008, s. 16). Karlsen formidler noen undrende tanker i den forbindelse:

*Skolen er ikke bare til for å produsere, men for å være. Læring, aktivitet og handlingsmønster er ikke bare knyttet til kvalifisering og krav inn i en framtid, men til liv og ekspressiv handling her og nå, enten det er lytting, samtale, sang, lek eller prosjektarbeid, for å nevne noe. Som institusjon har altså skolen som mål og egenverdi livet og de mellommenneskelige relasjoner her og nå. Elevene er derfor ikke ”brukere” og lærerne ”produsenter” av tjenester. Elevene og lærerne er skolen der de inngår i instrumentell, nyttebetont, men også ekspressiv handling med sin egenverdi (Karlsen, 2002, s. 140).*

Er det slik at fagene som ikke kvalifiserer for å være basisfag, blir nedprioritert blant annet fordi arbeidet med basisfagene krever store ressurser for skolene og lærerne, eller nyter de godt av de opparbeidede verktøyene som benyttes i basisfagene? Kan det være slik at fagene vi vet måles og er gjenstand for offentliggjøring, blir tillagt større vekt og ressurser og de øvrige fagene dermed blir nedprioritert? Hvis dette skulle være tilfelle: Hva vil det ha å si for framtida? Hva betyr dette i forhold til Klettets funn om mangelen på krav til elevenes prestasjoner? Tidsskriftet Utdanning omtalte resultatene fra en fersk UNESCO-undersøkelse slik: ”

*Rapporten viser at ved å undervise i kunst- og kulturfag og også bruke metoder fra disse faga i andre fag, får elevane eit meir positivt forhold til skulen. Til dømes blir resultata i språk og lesing 20 prosent betre i dei landa der gjer dette. Dei finske skulane, som scorar høgt i også andre internasjonale studiar, bruker læring gjennom kunstfagmetodar i 80 prosent av faga (Utdanning 15/2008, s. 33).*

## 7.8 Mål- og resultatstyring / accountability

I forbindelse med de nasjonale prøvene er det naturlig å trekke inn strukturendringene som har skjedd i kommunene på 1990-tallet og i årene som er gått dette århundret. Skolene har gjennomgått store endringer i forbindelse med innføringen av mål- og resultatstyring.

*Hovedtanken i målstyringsdiskursen er altså at sentral myndighet skal ivareta en enhetlig nasjonal styring ved å formulere overordnede mål. Målene skal så presiseres og formidles nedover i systemet og følges opp med tilbakerapportering og resultatvurdering. (...) Organisering av virksomheten på institusjonsplanet og tilhørende regelproduksjon, men også pålagt tilbakerapportering, er en oppgave for lokalplanet. Mål og kontroll er sentralisert, mens middelsiden med iverksetting er desentralisert (Karlsen, 2002, s. 97).*

De nasjonale prøvene er et resultat av målstyringstanken. Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, bærer sterkt preg av det samme tankesettet. Kunnskapsløftet er svært tydelig på vektleggingen av basisfagene, de grunnleggende ferdighetene og vurdering av måloppnåelse i disse. Med Kunnskapsløftet kom en ny type læreplan

som endret forholdet mellom læreplan og vurdering. Styringen av barneskolen skjer i stor grad gjennom læreplanens kompetansemål og gjennom kontroll av måloppnåelse. Målstyring, klare ansvars- og rettighetsformuleringer og krav om effektivitet i skole og opplæring er viktige stikkord. (Engelsen, 2006, s. 82)

Accountability er et begrep som er kommet inn i den norske skoleterminologien sammen med målstyringstanken.

*Accountability: Evne til å stille til ansvar. De som skaper "resultatene" står til ansvar overfor dem som har gitt dem deres mandat. Accountability forutsetter handlingsrom. Premiss: Den som holdes ansvarlig, må ha kontroll over det man holdes ansvarlig for" (Elstad, 2008a).*

"Ansvarliggjøring som fenomen har som utgangspunkt at en ønsker kvalitetsutvikling i skolen, ofte ved å fremheve ulike former for ansvarliggjøring som er benyttet innen utdanningssektoren" (Elstad, 2008b). Ansvarliggjøringssystemet er hierarkisk hvor et ledd i hierarkiet må stå til ansvar for forventede resultater i leddet over. I mål- og resultatstyringssystemet innebærer ytre accountability at skole og skoleleder stilles til ansvar for skolens resultater overfor skoleeier og samfunn på bakgrunn av statens målformuleringer. Indre accountability innebærer den interne ansvarliggjøringen. Systemet tar sikte på å påvirke forventningene til lærere og rektorer, samt å skape en bevissthet om skoleforbedring. (ibid)

*Men aktørene forholder seg til incentiver, forventninger gjennom egne preferanser og oppfatninger: Læreren forholder seg til incentiver skapt av sin arbeidsgiver, som igjen legger grunnlaget for mulighetsoppfatninger. Elevene responderer i samsvar med egne oppfatninger av hva som er best å gjøre i de løpende beslutningssituasjonene. (Elstad i Langfeldt m. fl. (red.), 2008, s. 212-213)*

De nasjonale prøvene er et verktøy i kvalitetssystemet i norsk skole og en del av systemet for ansvarliggjøring. Prøvene skaper dilemmaer for skolene med tanke på hva de skal vektlegge i undervisningen. Skal de bevisst arbeide for å få gode resultater på de nasjonale prøvene for å kunne vise til gode resultater overfor de som er over dem i systemet, eller skal de følge sine lokale planer utarbeidet på grunnlag av Kunnskapsløftet? "Så da tenker jeg at da må vi kanskje legge opp undervisningen

etter de prøvene, da?” uttrykte en av informantene i studien i tilknytning til avveiningene lærerne må gjøre i feltet mellom skolens resultater på kort og lang sikt. Skolene er opptatt av dette dilemmaet. De uttrykker ønske om ro til å arbeide grundig med temaer, samtidig med at de kjenner presset til å få gode resultater på prøver.

*De skolene som trekker den konklusjon at de målbevisst vil arbeide med å styrke elevenes evner til å svare på nasjonale prøver, gjør en meget alvorlig feil. De får en kortsiktig gevinst. Men i det øyeblikket alle følger deres strategi, blir ikke bare gevinsten ”nullet ut”, da har også prøvene blitt det som styrer opplæringen – og det var ikke meningen!” (Langfeldt & Elstad i Bedre skole 4/2007).*

Kravene om resultater og effektivitet har reist krav om større åpenhet rundt ulike forhold i skolen. Dette kan oppleves vanskelig blant annet med hensyn til forholdet mellom muligheter for måloppnåelse og tilgjengelige ressurser. ”Dersom dette (ressurser) mangler, kan ansvarliggjøring oppfattes som skadelig ved at ansvar skyves nedover og makt flyttes oppover på en slik måte at det ikke er samsvar mellom innflytelse og det man holdes til ansvar for”(Elstad, 2008b). Skolen skal stå til ansvar overfor samfunnet og vise at den presterer og gjør en god jobb med opplæringen av elevene. Vurderingen av skolen innebærer også forhold skolen ikke råder over, men som har innvirkning på resultatene. Dette kan for eksempel dreie seg om skolens bygningsmasse, eller sosioøkonomiske forhold og elevgrunnlag. Det kan føre til at sammenligninger av resultater ikke gir riktig bilde av skolens kvalitet i opplæringen.

Skolene er blitt mer transparente, og informasjon om skolene er enklere tilgjengelig enn tidligere. Et av resultatene er offentliggjøring av resultatene etter nasjonale prøver. Selv om resultatene kun er tilgjengelige på fylkes- og kommunenivå på nettsiden Skoleporten, kan mediene be om innsyn og rangere skolene i mediene. Lærerne og skolene kjenner på press og forventninger knyttet til dette. En av informantene uttrykte det slik: ”Hvis en kunne sånn offentlig tone ned dette her med å synliggjøre resultatene på skolene, så tror jeg lærerne blir mye mindre stressa på og kanskje får et annet forhold til de prøvene her.” Et av de andre intervjuobjektene kom med følgende utsagn: ”Det er klart at jo større fokus og jo større vekt og jo mer



offentlige oppslag rundt resultatet av nasjonale prøver, jo mer fristende er det å ha det som i hvert fall et delmål. (...) Og da får rektor høyere lønn.”

Studien viser at ansvarsstyringen kan oppleves ulikt avhengig av hvor på resultatskalaen skolen plasserer seg. Den ene rektoren uttrykker det slik: ”Gode resultater gir trygghet. Dårlige resultater gir utrygghet.” Skolen med gode resultater får svar på at det de gjør, fungerer godt. De kan ”hvile” i en trygg forvissing om at de utfører et godt arbeid som gir gode resultater. Rektoren på skolen med dårlige resultater sammenlignet med de øvrige skolene i sin kommune, har en følelse av mislykkethet og ensomhet når resultatene presenteres i rektorkollegiet. Hun føler et trykk til å presentere bedre resultater fra egen skole og har negative følelser forbundet med det. Hun savner det lærende fellesskapet et rektorkollegium kan være. Dette samsvarer med en annen studie foretatt i norske skoler:

*Det empiriske materialet viser (snarere) at en kommunalt både politisk og faglig i liten grad vektlegger selvrefleksjon og kunnskapsutviklende arbeidsformer. På det kommunale nivået agerer både politikere og ledere mer i retning av at det er den enkelte skole som skal forstå sitt ansvar og initiere de nødvendige endringsprosesser (Engeland, Langfeldt og Roald i Langfeldt m.fl. (red.), 2008, s. 198).*

Samtidig legger rektoren på skole A dette bak seg i arbeidet på egen skole. Der er ledelsen bevisst på å legge sammenligningen med andre skoler vekk. Der fokuseres det på enkeltelevers utvikling, nivådeling, langsiktig arbeid, bevisstgjøring av lærere med hensyn til oppfølging og faglig fokus, ansvarliggjøring av lærere og mobilisering av lærernes profesjonalitet.

I løpet av intervjuene i studien kom det fram at rektorene mener åpenheten rundt kartleggingen, kan ha en skjerpende effekt på skolen. Dette kan forstås slik at det ytre presset har en positiv effekt på arbeidet i skolen. Forskning viser at pressens omtale av dårlige resultater har satt i gang utviklingsarbeider ved skoler. ”Pressens rolle fremtrer som en ekstern faktor i ansvarliggjøring” (Elstad i Langfeldt m. fl., 2008, s. 219).

*Her kommer den potensielle betydningen av ansvarsstyringssystemer inn. Omgivelsenes oppmerksomhet og skoleprestasjonenes gjennomskinnelighet kan skjerpe trykket i skolens aktivitet, ved kvalitetssvikt vil leddet over skolen aksjonere på ulikt vis osv. Med andre ord kan systemets eksistens influere aktørenes bevissthet (Langfeldt & Elstad i Bedre skole 4/2007).*

Hierarkisk ansvarliggjøring kan ha positive og negative virkninger. Skal kartlegging og resultatrapportering tjene en hensikt, må kvalitetssystemet være en integrert del av skolens kontinuerlige utviklingsarbeid. Dersom rapporteringen av resultater kun skal tjene en kontrollfunksjon til et høyere nivå i systemet, mister vurderingen sin hensikt.

Mål- og resultatstyring i tillegg til ansvarliggjøring har inntatt alle skoler i Norge. Tar testing og kontroll for stor plass i skolen? Klarer skolen å holde fokus på kvalitet og skoleutvikling og nyttiggjøre seg resultatene fra ulike kartlegginger og undersøkelser? Er systemene for ansvarliggjøring til det beste for skolen på lang sikt?

## 7.9 Offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver

Da de nasjonale prøvene ble gjennomført for første gang våren 2004, hadde den daværende Bondevik II-regjeringen uttrykt at den ønsket åpenhet om resultatene, og nettstedet Skoleporten ble opprettet. Det ble besluttet at resultatene fra prøvene skulle offentliggjøres på skolenivå dersom elevgruppen besto av minst 10 elever. Dette antallet ble satt av hensyn til personvernet. Beslutningen om publisering skapte store protester. Resultatene fra prøvene ble slått stort opp i mediene, skolene ble rangert og lærere opplevde å bli navngitt i sammenheng med oppnådde resultater i sine grupper. Dette medførte mye omtale og store belastninger for skoler og lærere.

Med regjeringsskiftet høsten 2005 ble de nasjonale prøvene tatt opp til ny vurdering. Regjeringen Stoltenberg II endret politikken rundt offentliggjøring av resultatene. Kunnskapsdepartementet ønsket ikke rangering av skoler og understreket at resultatene fra nasjonale prøver skulle være tilgjengelig for dem som skal bruke resultatene. Pressen har rett til å kreve innsyn. Dermed forhindrer ikke denne politikken skolerangering basert på resultatene.

Er åpenhet farlig? Eller urettferdig? Disse spørsmålene er overskrifter til et avsnitt i boka "Kampen om kunnskapsskolen". (Bergesen, 2006, s.123) Forfatteren var statssekretær i Utdannings- og forskningsdepartementet i perioden 2001-2005 og mener det er riktig at resultater fra ulike undersøkelser og prøver i skolen publiseres. Holdningen begrunnes med at (1) elever og foreldre har rett til å få kunnskap om den faglige utviklingen både hos eleven og ved skolen som helhet, (2) skolen som andre offentlige institusjoner må gjøre seg fortjent til folks tillit, - noe som krever åpenhet og innsyn, (3) kommunestyre og fylkesting har behov for systematisk informasjon om kunnskap og kompetanse i skolen hvis de skal leve opp til det formelle ansvaret de har, (4) offentlig debatt er et gode i seg selv i et demokratisk samfunn, - noe som gjør at de som har makt over skolen eller i skolen, må stå ansvarlig for sine handlinger og sine resultater. (ibid, s. 119). Forfatteren stiller spørsmål ved den sittende rød-grønne regjeringens holdning overfor publisering av resultater fra de nasjonale prøvene da andre undersøkelser vedrørende miljø, mobbing, trivsel, lærertetthet o.s.v. ved skolene i tillegg til åpenheten rundt inntekt, skatt og formue fra ligningsmyndighetene er tilgjengelig for alle.

Til tross for endringer i politikken med hensyn til offentliggjøring av resultatene, er fokuset rundt prøvene stort, og åpenheten rundt resultatene oppleves som et press. Undersøkelsen viser at skolene mener resultatene fra nasjonale prøver ikke gir et riktig bilde av ferdighetsnivået blant elevene ved skolen da prøvene måler en liten del av elevenes ferdigheter. En av informantene uttrykte seg slik: " (...) Og så lenge de som leser resultatene er klar over at den måler en bitte, bitte, bitte, bitte liten del av det læreren skal videreformidle til elevene. For det er det jo."

Lærerne kjenner på et press til å få gode resultater på nasjonale prøver samtidig med at de skal nå målene i læreplanene og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. En av informantene sa følgende: "Det er klart at jo større fokus og jo større vekt og jo mer offentlige oppslag rundt resultatet av nasjonale prøver, jo mer fristende er det å ha det som i hvert fall som et delmål." En av lærerne uttrykte dilemmaet mellom å følge planen i motsetning til å øve til nasjonale prøver slik: "Da har jeg ikke is nok i

magen til å stå lenge nok på hvert emne, og da er det noen som faller utenom.” Et annet av intervjuobjektene beskrev det slik: ”Jeg synes det bare er en temperaturføler som sier litt om noe (...). Og så kan det hende at det andre, det med offentliggjøring og rangering av skoler og kommuner og sånn, at det faktisk er mer støy enn det er til nytte.”

En skole forteller om en ekstern rådgiver fra en høyskole som anbefalte dem å trene på oppgavetyperne i de nasjonale prøvene for dermed å få gode resultater på de nasjonale prøvene. Det kommer også fram at enkelte læreverk ligger nærmere opp til oppgavene i de nasjonale prøvene i matematikk enn andre verk. En skole mente bestemt at deres valg av matematikkverk hadde positiv effekt på resultatene av prøvene.

Elevsammensetning er et viktig punkt å ta hensyn til ved sammenligning mellom skoler. ”Det er ikke slik, som noen later til å tro, at vi har en stor ”enhetsskole” med over tre tusen helt like filialer spredt ut over landet. De 3400 offentlige skolene er høyst forskjellige, blant annet fordi de ligger i ulike lokalsamfunn” (Bergesen, 2006, s. 123). Elevgrunnlaget har store ulikheter. En sammenligning mellom en skole med gode resultater og en skole med dårlige resultater kan gi et galt bilde av virkeligheten. Et slikt tilfelle kan gi store avisoppslag om en god og en dårlig skole samt gode og dårlige lærere, mens resultatene ikke forteller om arbeidet som gjøres ved skolene, hvordan undervisningen tilrettelegges og skolens bidrag til elevenes læring. For å vurdere om et resultat er godt, må man kjenne til elevsammensetningen med tanke på foreldrenes utdanningsnivå, andel av flerspråklige elever og andre sosiale forhold. I tillegg må resultatene vurderes i lys av utviklingen av ferdighetsnivået blant elevene.

Skolene er tydelige på at det er den jevne kartleggingen som er betydningsfull. Den er systematisk, den viser tydelig elevenes ferdigheter og den viser utviklingen fra år til år. Dermed viser den også skolens bidrag til elevenes utvikling. Dersom resultater skal offentliggjøres, vil det muligens vært mer rettferdig overfor alle parter at disse resultatene blir lagt til grunn og at utviklingen blir vektlagt. Følgende sitat fra en av

informantene understreker dette standpunktet: ”De offentliggjør ikke M-prøvene nasjonalt. De kunne like godt gjort det.”

Samtalene med rektorene viser hvordan rektorer kan oppleve dette ytre presset ulikt avhengig av om skolen har gode eller dårlige resultater. Rektoren med gode resultater føler seg trygg på at skolen er på rett vei og har en visshet om at arbeidet de har utført og utfører, gir et godt bidrag til elevenes læring. Rektoren med mindre gode resultater, opplever det motsatte. Hun føler seg mislykket og utilpass i rektormøter hvor resultater presenteres, men gleder seg over et positivt personale med god kompetanse og et engasjert og positivt FAU som er opptatt av å bidra.

I samtalene med rektorene, var begge klare på at fokuset på resultater har en skjerpene effekt de mener er positivt for skolen. De har full forståelse for at skoleeier har behov for å se resultatene av ressursinnsatsen, men er enige med lærerne i deres betenkelighet i forhold til full offentlighet rundt resultater og rangering av skoler på grunnlag av for lite og for dårlig informasjon for de som leser resultatene.

De presenterte dilemmaene beskriver skolens betenkeligheter ved offentliggjøringen av resultatene fra de nasjonale prøvene. De viser at åpenhet kan føre til misbruk av informasjon og at misbruket kan oppleves som en stor belastning.

## 7.10 Skolelederens utfordringer

Å være skoleleder handler i stor grad om å bevege seg i et område mellom utfordringer og forutsetninger. På den ene siden er press og forventninger fra alle aktørene i og utenfor skolesystemet, - inkludert forventningene til seg selv. På den andre siden er forutsetningene med politiske forhold og føringer, lover og regler, læreplan, kommunale strukturer, økonomi, fysiske forhold, ansatte, elever, foreldre, sosioøkonomiske forhold og mellommenneskelige relasjoner. En skoleleder beveger seg i dette komplekse feltet hvor arbeidet for å styre organisasjonens utviklingsprosess i stor grad er en balansegang mellom makt og tillit. Denne

balansegangen preges av utfordringene, forutsetningene, lederens personlighet og egenskaper, - og kanskje aller mest av mellommenneskelige relasjoner. Alle komponentene er biter i puslespillet som gir utviklingen av skolen en retning.

Skolelederen må innrette seg i en sone hvor det er mulig å kontrollere situasjonen og finne en likevekt mellom press og forventninger på den ene siden og forutsetningene på den andre siden. Skolelederen må være åpen, ydmyk og oppriktig. Han/hun må våge å ta i mot kritikk, våge å bygge på erfaringene i personalet, våge å prioritere tid og ressurser, våge å ta initiativ til endringsprosesser, våge å møte de ubehagelige prosessene og våge å stå i dem. Det er en utfordrende øvelse!

Utfordringene dreier seg mye om relasjoner og kultur. En åpen kultur med stor ”takhøyde” fører til initiativ og fornyelse i motsetning til en autoritær og lukket kultur som legger lokk på informasjon, positiv energi og innspill. I en åpen kultur er det lov å være uenig og gjøre feil, mens det i en autoritær og lukket kultur lett oppstår rykter og negative subkulturer.

Nasjonale prøver er et ledelsesverktøy rektor kan ta i bruk i arbeidet ved skolen. Resultatene er dokumentasjon på ferdighetsnivået blant elevene, og det kan fortelle hvorvidt skolen og lærerne lykkes i arbeidet. Resultatene forteller hvordan skolen kommer ut i forhold til sammenlignbare skoler og er evidens som gir skoleleder grunnlag for ledelse. Rektor har et objektivt informasjonsgrunnlag på elevnivå, klassenivå og skolenivå han/hun kan bruke i sin utøvelse av ledelse i skolen.

## 8. Implikasjoner

### 8.1 Implikasjoner for praksis

Vurdering er et aktuelt tema for skolene, - ikke minst på grunn av dreiningen av styringsidealer og styringssystemer i skolen. Med innføring av mål- og resultatstyring og en stadig større tendens til ansvarliggjøring av skoler og lærere, er vurdering et viktig verktøy. Vurdering i skolen må settes inn i gode systemer som må være tydeliggjort for alle impliserte. Vurderingen må være bygget på en norm, og vurderingen må være til god nytte i utviklingen av elever, skole og samfunn.

*Vurdering er (derfor) grunnleggende normativ i sitt vesen; den MÅ ta utgangspunkt i en norm, en ide eller en verdi som vi vurderer opp mot samtidig som den må baseres på en innsikt om fenomenet. Innsikten her handler ikke utelukkende om teoretisk innsikt, men også om innsikt i praksisarenaers ulike vurderingsdilemma og vurderingshandlinger (Eggen, 2007).*

Målet med denne studien har vært å undersøke i hvilken grad og på hvilke måter skolene har arbeidet med gjennomføring av de nasjonale prøvene 2007 samt tilrettelegging av undervisning og skoleutvikling på grunnlag av de nasjonale prøvene. Studien viser at skolene som var med i prosjektet, jobbet meget seriøst med de nasjonale prøvene. De satte seg inn i materialet, forberedte arbeidet og gjennomføringen grundig og gjorde sine valg med hensyn til etterarbeidet. Begge skolene har systemer for kartlegging og oppfølging i etterkant av kartleggingen, og de nasjonale prøvene gir kun utfyllende informasjon når det gjelder elevenes ferdigheter. Prøvene bekrefter informasjonen skolene besitter fra den kontinuerlige kartleggingen. Det betyr at undervisningen ved disse to skolene i svært liten grad er blitt justert på bakgrunn av resultatene fra de nasjonale prøvene. Skolene er tydelige på dilemmaene rundt de nasjonale prøvene. Dette er beskrevet i kapitlene seks og syv.

Resultatene presentert i kapittel seks viser at lærerne har samarbeidet om planlegging, gjennomføring og retting. Resultatene er ikke entydige når det gjelder spørsmålet om

felles refleksjon rundt arbeidet med prøvene. Det har vært uformelle samtaler rundt resultatene, nasjonale prøver er blitt omtalt i personalet og resultatene er blitt presentert for personalet. Det kommer også fram at lærerne som har erfaring med arbeidet rundt de nasjonale prøvene, har overført sin kunnskap til lærerne som har femte årstrinn dette skoleåret. Dermed er viktig informasjon videreformidlet. Den systematiske kartleggingen som forekommer i basisfagene på begge skolene i studien, er svært godt innarbeidet og har vært grunnlag for endringer i organisering og oppfølging. Den preger lærerne, og lærerne er opptatt av å formidle at kartleggingen er et svært godt verktøy med gjennomarbeidet oppfølging av enkeltelever. Dette kan være en grunn til de nasjonale prøvene ikke er grunnlag for mer omfattende prosesser i personalet ved de to skolene.

I teoridelen i kapittel fire er ulike læringsteorier presentert. I kapittel sju er funnene drøftet i lys av de samme teoriene. Til tross for ulike utgangspunkt for teoriene, har de felles trekk med hensyn til hvordan læring skjer i en organisasjon.

Organisasjonslæring handler svært mye om ledelsens rolle i organisasjonen. Hvordan er relasjonene i organisasjonen? Er det etablert gode tillitsforhold? Er personalet opptatt av helheten, eller rettes fokus kun mot eget arbeid? I hvilken grad initierer ledelsen felles arbeid med temaer som eventuelt vil endre mål og visjoner? Sørger ledelsen for å prioritere bruken av felles møtetid til grundig arbeid med enkelte emner slik at refleksjon, læring og ny innsikt kan være i fokus? Ledelsens rolle er grunnleggende i dette arbeidet.

Arbeidet med de nasjonale prøvene ved skolene handler om langt mer enn gjennomføring av prøvene og tilretteleggingen for enkeltelever. Det handler om vurdering av alle nivåene i skolesektoren; - elever, undervisning, lærere, skoleledere, skoler, kommuner, fylker og nivået på landsbasis. ”Vurdering handler selvsagt om makt. Det handler også om makt, verdier, holdninger, undervisningspraksis, skoleutvikling og skolens rolle i samfunnet. Den som vurderer andre, har makt og autoritet. Den som blir vurdert, er sårbar” (Blyverket, 2007).



---

## 8.2 Implikasjoner for forskning

Denne studien har gått inn på arbeidet med de nasjonale prøvene 2007 ved to skoler. Det er et lite forskningsmateriale med tanke på generaliseringer, men utvalgets representativitet, forskningsspørsmålenes aktualitet og kvalitetskravene til resultatene gir studiens resultater og analyser tyngde. Studien peker på vesentlige trekk ved de nasjonale prøvene og stiller spørsmål ved sider av prøvene.

Skolenes opplevelse av dilemmaer i arbeidet med de nasjonale prøvene, er tydelig. De stiller seg undrende til hvorvidt den uttalte hensikten ved de nasjonale prøvene er den egentlige hensikten. Det er grunn til å tro at de nasjonale prøvene tjener en kontrollfunksjon. Hva er eventuelt grunnen til at myndighetene ikke benytter en åpen og ærlig retorikk rundt de nasjonale prøvene?

Skolene i studien har et innarbeidet system for kartlegging i basisfagene og mener nytteverdien av de nasjonale prøvene er minimal. Skolene trenger gode, gjennomarbeidede kartleggingssystemer som viser utviklingen og som er nyttige i undervisningen. Hvilken innvirkning har de nasjonale prøvene i dagens form? Er de gode verktøy, eller er de en ”temperaturføler” som gir et mål for ferdighetsnivået på et punkt i løpet av barneskoleårene?

Hvordan påvirker et nasjonalt vurderingssystem med åpenhet rundt resultatene skolene, elevene, lærerne og skolelederne i deres arbeid? Går utviklingen med ansvarliggjøring av de ulike leddene av utdanningssektoren i retning av at resultatene på testene er viktigere enn god undervisning for å nå målene i læreplanen?

Hva skjer med hensyn til fagene som ikke er gjenstand for vurdering i samme grad som basisfagene? I hvilken grad vektlegges basisfagene framfor øvrige fag da den nasjonale vurderingen konsentrerer seg om basisferdighetene?

De nasjonale prøvene er i ferd med å bli etablert i skolen. Det råder imidlertid usikkerhet rundt dem. Det er behov for diskusjoner og avklaringer om hensikt og formål med prøvene. Behovet for forskning rundt vurdering er stort.

## Kildeliste

American Educational Research Association. (2008): *Review of Educational Research*. Nedlastet 31.07.2008 fra <http://rer.aera.net>

Bergesen, H.O. (2006): *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Blyverket, I.L. (2007): *Vurdering – makt, mening og moral*. I: Bedre skole 2007/1. Oslo: Utdanningsforbundet

Dahler-Larsen, P. (2005) *Den Rituelle Refleksjon*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2004): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2006): *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Det kongelige kunnskapsdepartement. *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen*

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003): *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2008): *Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*

Eggen, A. (2006): *Kunnskapsløftet; et løft for lærernes og skoleledernes kompetanse*. I Bedre skole 3/2006. Oslo: Utdanningsakademiet

- 
- Eggen, A. (2007): *Vurderingskompetanse og definisjonsmakt*. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/2007. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, B.U. (2006): *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Elstad, E. (2008a): *Den norske skolen har kvalitetsutfordringer. Er accountability løsningen?* Oslo: Universitet i Oslo (Forelesning 14.05.2008)
- Elstad, E. (2008b): *Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse*. Upublisert dokument.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2005): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johansen, J.I. & Berg, F. (2006): *noXcuse*. Oslo: Hegnar Media as
- Karlsen, G. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kavli, H. (2008): *Nasjonale prøver 2007 – Brukernes evaluering av gjennomføringen*. Oslo: Synovate
- Kjeldstadli, K. (2005): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, K. (2003): *Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I: Kirsti Klette. (red.) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Klette, K. (2007): *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring*. I Norsk Pedagogisk tidsskrift 4/2007. Oslo: Universitetsforlaget

- Langfeldt, G. & Elstad, E. (2007): *Når accountability-tankegangen møter norsk skolevirkelighet*. I Bedre skole nr. 4/2007. Oslo: Utdanningsakademiet
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (red.) (2008): *Ansvarlighet i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Lie, S., Caspersen, M. & Björnsson, J. K. (2004): *Nasjonale prøver på prøve*. Oslo: Universitetet i Oslo, ILS
- Lie, S., Hopfenbeck, T N., Ibsen, E. & Turmo, A. (2005): *Nasjonale prøver på ny prøve*. Oslo: Universitetet i Oslo, ILS
- Norges forskningsråd. (2008): *Kunnskap, utdanning og læring – KUL*. Oslo: Norges forskningsråd
- Ottesen, E. (2008): *Mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring – spenninger og utfordringer for ledere i skolen*. Forelesning ved ILS 26.09.2008
- Roald, K. (2000): *Ungdomsskular som lærande organisasjonar*. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Stette, Ø. (Red.). (2005): *Opplæringslova og forskrifter. Forarbeid og kommentarer 2005*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Strøm, K. (2006): *Nasjonale prøver i matematikk – til hvilken nytte?* Nedlastet 10.09.2008 fra <http://www.duo.uio.no/publ/real FAG/2006/38725/strom.pdf>
- Sørhaug, T. (2003): *Om ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- TNS Gallup. (2004): *Rektors og læreres erfaringer med de nasjonale prøvene 2004*. Nedlastet 18.10.2008 fra

---

[http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering\\_av\\_de\\_nasjonale\\_provene\\_2004.pdf](http://www.undanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_de_nasjonale_provene_2004.pdf)

Tveit, S. (red.) (2007): *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Universitetet i Oslo. *Håndbok for god forskningsetikk*. Nedlastet fra [www.uio.no/forskning/forskningsetikk/handbok](http://www.uio.no/forskning/forskningsetikk/handbok)

Utdanning. (15/2008): Meir kunstsatsing – kvikkare hjerne! Oslo: Utdanningsforbundet

Utdanningsdirektoratet. (2007a): *Bedre vurderingspraksis*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2007b): *Informasjon om nasjonale prøver 2007*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet. (2008): *Vurdering for utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet: *Nasjonale prøver*. Nedlastet 15.09 2008 fra [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Tema.aspx?id=3418](http://udir.no/templates/udir/TM_Tema.aspx?id=3418)

Utdanningsforbundet. (2007): *Usikker – På god vei – Kan*. Oslo: Utdanningsforbundet

Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s

Wells, G. (1999): *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

#### Vurdering i barneskolen

Spørreskjema som del av masteroppgave med problemstilling: I hvilken grad og på hvilke måter benyttes de nasjonale prøvene i læringsarbeidet i barneskolen?

Undersøkelsen er anonym. Du skal ikke skrive navnet ditt på arket. Vennligst besvar spørsmålene ved å krysse av for svaret ditt i den graderte skalaen.

<b>Spørsmål</b>	<b>Ikke i det hele tatt</b>	<b>I liten grad</b>	<b>I noen grad</b>	<b>I ganske stor grad</b>	<b>I stor grad</b>
1. I hvilken grad er du fornøyd med innhold og form i de nasjonale prøvene dette skoleåret?					
2. I hvilken grad ble eksempeloppgavene på Utdanningsdirektoratets nettsider benyttet i forkant av prøvene?					
3. I hvilken grad var arbeidet med forberedelse til prøvene samordnet ved skolen?					
4. I hvilken grad var arbeidet med gjennomføringen av prøvene samordnet ved skolen?					
5. I hvilken grad har etterarbeidet vært samordnet ved skolen?					
6. I hvilken grad har elevene arbeidet					

med oppgavene i prøvene i norsk etter gjennomføringen?					
7. I hvilken grad har elevene arbeidet med oppgavene i prøvene i matematikk etter gjennomføringen?					
8. Har elevene fått anledning til å foreta en egen vurdering på bakgrunn av innsatsen på prøvene?					
9. Har resultatene fra prøvene bekreftet ditt inntrykk av elevenes ferdighetsnivå?					
10. Har resultatene fra prøvene endret ditt inntrykk av elevenes ferdighetsnivå?					
11. I hvilken grad har resultatene fra prøvene dannet grunnlag for tilrettelegging og tilpassing for den enkelte elev?					
12. I hvilken grad har du benyttet deg av veiledningsmateriellet i PAS?					
13. I hvilken grad har lærerne og ledelsen ved skolen hatt møter hvor refleksjon over resultatene og erfaringsdeling har vært tema?					
14. I hvilken grad har du drøftet arbeidet rundt de nasjonale prøvene med kollegene dine?					
15. I hvilken grad har du drøftet arbeidet rundt de nasjonale prøvene med personer utenfor egen skole?					
16. I hvilken grad mener du prøvene har vært til nytte for deg i arbeidet ditt?					

Tusen takk for at du tok deg tid til å besvare spørsmålene!

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide for gruppeintervjuer**

1. Presentasjonsrunde
2. Bruk av opptaksutstyr / godkjenning av bruk av materiale fra intervjuet
3. Formål med prosjektet og gruppeintervjuet
4. Hva er deres mening om de nasjonale prøvene høsten 2007?
  - Form
  - Innhold
5. Hvordan var arbeidet rundt de nasjonale prøvene organisert ved skolen?
  - Forberedelse
  - Gjennomføring
  - Etterarbeid
  - Annet
6. Hvordan har samordning og samarbeid fungert under arbeidet med de nasjonale prøvene?
  - Samarbeid med kolleger
  - Samarbeid med ledelsen
  - Annet
7. I hvilken grad mener dere prøvene har vært til nytte i arbeidet deres?
  - I forhold til elever
  - I forhold til foreldre
  - I forhold til samarbeid



- I forhold til undervisningen

8. Hvordan er etterarbeid og oppfølging av prøvene/resultatene lagt opp?

- Tilrettelegging av undervisning
- Tilpassing til enkeltelever
- Refleksjon med andre lærere
- Refleksjon med ledelsen
- Annet

9. Er det andre ting dere ønsker å formidle når det gjelder arbeidet med de nasjonale prøvene?